



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Lärares syn på specialpedagogiska insatser i skolan

En intervjustudie

Petra Svensson

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Eva Gannerud
Examinator:	Birgitta Kullberg
Rapport nr:	HT13-IPS-10 SPP600

Abstract

Examensarbete: 15 hp
Program: Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht 2013
Handledare: Eva Gannerud
Examinator: Birgitta Kullberg
Rapport nr: HT13-IPS-10 SPP600
Nyckelord: specialpedagogiska insatser, särskilt stöd, förändringar, organisations-, grupp och indivnivå

Syfte: Studiens syfte är att undersöka och beskriva vad lärare anser är specialpedagogiska insatser och hur de skulle önska att dessa var utformade i skolan. Jag tar reda på vilka elever lärarna anser vara i behov av särskilt stöd och vad det är för stöd som sätts in. Dessutom synliggörs vad lärare menar att de behöver få stöd och hjälp, för att lyckas ge alla elever det de behöver, men specifikt för elever i behov av särskilt stöd.

Teori: Studien har inspirerats av ett fenomenologiskt perspektiv där man studerar människans upplevelse av ett fenomen, vilket i denna studie innebär lärarens upplevelser av specialpedagogiska insatser.

Metod: Studiens datainsamling har skett genom halvstrukturerade intervjuer av sex ansvariga klasslärare i åk 1-5 som är verksamma på tre skolor. Data tolkades med inspiration från hermeneutiken där syftet är att tolka och förstå meningssammanhang i linje med studiens teoretiska perspektiv.

Resultat: I studien blev det synligt att elever i behov av särskilt stöd anses vara de elever som inte uppnår målen i främst svenska och matematik samt elever med sociala svårigheter. Specialpedagogiska insatser enligt lärarna är varierad undervisning, praktiskt och teoretiskt arbete blandat, liksom anpassat material med olika svårighetsgrad. Lärare efterfrågar pedagogiska samtal i form av handledning framför allt tillsammans med kollegor. Det framkommer att lärare har en önskan om att specialpedagogen ska arbeta mer i klassrummet, dels i form av att undervisa grupper, dels i form av att observera både elever samt lärare. Samtidigt vill de att specialpedagogen arbetar individuellt alternativt i mindre grupper med elever och att de utför diagnoser/tester så att elevers utveckling synliggörs. Resultatet visar också att det saknas forum där lärare får möjligheter att reflektera, diskutera och tillgodogöra sig kunskaper inom både ämnes- och allmändidaktik men också om olika diagnoser samt socioemotionell problematik. En tydlig struktur och arbetsgång med snabbare återkoppling från elevhälsoteamet eftersöks där teamet är mer aktivt och synligt ute i klasserna.

Specialpedagogiska konsekvenser:

För specialpedagogen är dialogen med både rektor och lärare betydelsefull om vilket stöd som specialpedagogen kan och bör ge för att stötta lärare i sitt uppdrag. Lärare och specialpedagog kommer i en kontinuerlig kommunikation fram till vad respektive lärare har för behov och därefter urskiljs vad specialpedagogen kan bidra med. Specialpedagogen kan genom observationer ge lärare respons på undervisning/elever i klassen men också skapa tillfällen där lärare får möjlighet att reflektera och/eller få handledning. Tillsammans med elevhälsoteamet bör specialpedagogen vara synlig ute i verksamheten och ge lärare tydlig återkoppling.

Förord

Det kändes som ett naturligt steg att utbilda mig till specialpedagog efter att ha arbetat som förskollärare i förskolan i några år och därefter nästan 17 år i skolan. De senaste 1 ½ åren har jag arbetat som resurspedagog och sista terminen också 20 % som specialpedagog. Detta har inneburit att jag har suttit med examensarbetet mycket på kvällar och helger. Att lämna ifrån sig detta arbete, som jag hållit på med i en termin, känns både skönt och lite sorgligt. Skönt att äntligen få ledig tid på kvällar och helger, men samtidigt sorgligt då det nästan har blivit en del av mitt liv (i alla fall i mina tankar).

Samtidigt är tre års spännande och lärorika år av studier slut. Intressanta möten, både med kurskamrater men också med olika föreläsare, har förgyllt de här åren. Utbildningen tillsammans med examensarbetet har gett mig många tankar och idéer om hur jag skulle vilja arbeta som specialpedagog. Mycket tack vare de lärare jag intervjuade som gav en så tydlig bild av hur de skulle vilja utforma de specialpedagogpedagogiska insatserna i respektive skola men också vilket stöd de önskar få i detta arbete. Ett stort tack till er!

Ett varmt tack också till min handledare Eva Gannerud som via mail och möten har kommit med betydelsefulla och goda råd samtidigt som hon har delat med sig av sin kunnighet i uppsatsen. Till sist vill jag tacka min familj som med stort tålamod ställt upp för mig under dessa tre år som utbildningen pågått. TACK underbara ni för allt ert stöd!

Högås, december 2013
Petra Svensson

Innehållsförteckning

Abstract

Förord

Innehållsförteckning

Kommentar [BK1]:

1 Inledning	3
2 Bakgrund.....	4
2.1 Styrdokument	4
2.2 Specialpedagogisk historik	5
2.3 En skola för alla på organisations- grupp - och individnivå.....	6
2.3.1 Organisationsnivå	6
2.3.2 Gruppnivå	7
2.3.3 Individnivå	8
3 Syfte och forskningsfrågor	9
4 Teori och tidigare forskning.....	10
4.1 Teorianknytning	10
4.2 Fenomenologi	10
4.3 Specialpedagogiska perspektiv.....	10
4.4 Specialpedagogisk forskning.....	11
5 Olika begrepp	14
5.1 Barn i behov av särskilt stöd samt specialpedagogik	14
5.2 Elevhälsoteam – EHT	15
6 Metod.....	17
6.1 Metodval	17
6.2 Pilotstudie	18
6.3 Urval	18
6.4 Genomförande	19
6.4.1 Intervjuerna.....	19
6.4.2 Databearbetning	20
6.5 Tolkning och analys	20
6.6 Tillförlitlighet, reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	21
6.7 Etik	22
7 Resultat.....	23
7.1 Definitioner och beskrivningar.....	23
7.1.1 Barn i behov av särskilt stöd.....	23
7.1.2 Specialpedagogiska insatser	24
7.1.3 Sammanfattning	26
7.2 Samarbete	26
7.2.1 Samarbete med rektor, elevhälsoteam och specialpedagog	26
7.2.2 Framtida samarbete med rektor, elevhälsoteam och specialpedagog	28
7.2.3 Kontakt med övriga lärare och pedagoger	30
7.2.4 Sammanfattning	30
7.3 Skolutveckling	30

7.3.1 Skolors utveckling	30
7.3.2 Ämnes- och allmändidaktisk utveckling.....	32
7.3.3 Sammanfattning	32
7.4 Studiens slutsatser/huvudresultat.....	32
8 Diskussion	33
8.1 Metoddiskussion	33
8.2 Resultatdiskussion	34
8.2.1 Organisationsnivå	34
8.2.2 Gruppnivå	35
8.2.3 Individnivå	36
8.2.4 Dilemman.....	37
8.3 Framtida specialpedagogisk forskning.....	38
8.4 Slutord	39
Referenser	40
Elektroniska källor.....	42
Bilagor	45
Bilaga 1.....	45
Missivbrev	45
Bilaga 2.....	46
Intervjuguide.....	46

1 Inledning

I skoldebatter är det oftast elevernas problem som uppmärksammas och att det är skolan som ska minska elevernas problem enligt Alexandersson (2011, maj) som uttalat sig i Pedagogiska Magasinet. Han menar att lösningarna på problemen inte alltid finns i skolans organisation, struktur eller i alla de dokument som ska reglera skolan utan lösningarna finns troligtvis hos den som genomför undervisningen, det vill säga hos läraren. Alexandersson har tagit fasta på forskaren Hatties (professor i pedagogik från Nya Zeeland) undersökning som visar vilka faktorer som bidrar till elevers resultat. Slutsatsen visar, att det inte är organiseringen av skolan som är avgörande utan att det är läraren som är viktigast, där en central framgångsfaktor är systematisk utvärdering av lärarens undervisning.

Lärare har ett ansvarsfullt uppdrag genom att de ska utforma undervisningen så att elever ges förutsättningar för att uppnå de nationella målen samtidigt som alla elever ska inkluderas i verksamheten. Detta uppdrag sker i klasser med upp till 30 elever samtidigt som de administrativa uppgifterna ökat och därmed tar dyrbar tid för att planera och organisera undervisningen. Tiden räcker inte alltid till och lärare känner sig ibland otillräckliga. En aktuell debatt just nu är lärares arbetsbörda och åsikter om att lärare bör ha mer att säga till om vad gäller insatser för elever i behov av stöd.

Särskilt stöd är egentligen inte förbehållet någon viss lärarkategori men förknippas ofta med specialpedagogiskt stöd (Persson, 2007a). Ahlberg (Skolverket, 2012) menar att samarbete är avgörande för elever i behov av särskilt stöd och att rektorer i det dagliga arbetet innefattar lärare och specialpedagoger i samarbete, dialog och reflektion. Lärare arbetar dagligen tillsammans med eleven och har förhoppningsvis betydande kunskaper om elevens kompetenser i skolan. Tillsammans med specialpedagogen, som har specialpedagogiska kunskaper, kan läraren utforma en lärandemiljö som anpassas efter elever som behöver extra stöd. Man kan undra hur samarbetet i dagens skola ser ut.

Definitionen av vem som är barn i behov av särskilt stöd är mycket otydlig och tolkningsutrymmet är stort enligt Gerrbo (2012). Trots detta används uttrycket flitigt. Funderingar förekommer om vilka elever det kan vara som lärarna anser vara i behov av särskilt stöd och vad det är för stöd som sätts in. En hel del forskning (Skolverket, 2005; 2008 & Fraser, 2009) menar, att många skolor idag enbart ser elevens svårigheter och inte så mycket till hela lärandemiljön. Genom studien ges en bild av lärares tankar om vilka elever de anser är i behov av specialpedagogiskt stöd och hur de vill förändra utformningen av de specialpedagogiska insatserna. Samtidigt är jag intresserad av vilket stöd lärare menar att de har behov av för att stötta framför allt elever i behov av särskilt stöd. Denna kunskap kan ge rektorer och specialpedagoger möjligheter att stötta och hjälpa lärare i deras uppdrag.

2 Bakgrund

I bakgrunden behandlas dokument som är aktuella för elever i behov av särskilt stöd och för alla pedagoger som arbetar i skolan. Specialpedagogisk historik belyses för att få en förståelse för hur den har påverkat och fortfarande påverkar det specialpedagogiska arbetet i skolorna. Under rubriken ”En skola för alla” redogörs för faktorer, både de som främjar och de som försvårar, arbetet med elever i behov av särskilt stöd på organisations-, grupp- och individnivå. I uppsatsen används ordet barn och elev synonymt.

2.1 Styrdokument

I skolans uppdrag, som vilar på olika styrdokument, värnas det om elevers behov där det i Lgr 11 (Skolverket, 2011a) står att ”Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen” (s.8). Rektors ansvar är att utforma undervisningen och elevhälsans verksamhet så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver. Lärares skyldighet är att upptäcka och stödja elever i behov av särskilt stöd. Detta stöd ska helst ges inom den klass eleven går i. En skillnad från tidigare är att flertalet bestämmelser om särskilt stöd nu återfinns i skollagen.

I Lgr 11 (Skolverket, 2011a) står följande:

Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform /.../ ska vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas. Normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. (s. 8)

I Skollagens 3 kap. 7§ (SFS 2010:800) står det att en elev skall ges stödundervisning om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de mål som minst skall ha uppnåtts vid slutet av det nionde skolåret eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd. Detta formuleras som följer:

Särskilt stöd får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning. (s. 12)

Huvudmannen ska se till att personalen vid /.../ skolenheterna ges möjligheter till kompetensutveckling. (2 kap. 34§, s. 11)

Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006:2) utgår ifrån att:

alla skillnader människor emellan är normala och inläringen följaktligen måste anpassas till barnets behov snarare än att barnet skall formas i enlighet med i förväg fastställda antaganden om inlärningsprocessens takt och natur. (s. 17)

Skolan ska utforma utbildningen likvärdigt för alla elever där riktlinjerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen, samtidigt som lärare ska utforma undervisningen genom att ta hänsyn till elevers olika behov och förutsättningar.

2.2 Specialpedagogisk historik

Specialpedagogiken uppstod enligt Nilholm (2007) som ett svar på att den vanliga skolan inte passade för alla grupper av barn. Införandet av allmän folkskola 1842 (Skolverket, 2005), innebar i första hand skolgång för de barn som inte redan hade ordnad skolgång. I denna folkskolestadga kan man se en särskiljande metodik som vänder sig mot tre grupper – de barn som inte motsvarade normalitetsbegreppet, de barn vars föräldrar hade det ekonomiskt dåligt ställt samt barn som beskrevs som ouppfostrade. Denna sista grupp fick gå i speciella skolor som kunde kallas uppfostringsanstalter eller skolkarehem. Tidsperioden efter folkskolans (Skolverket 2008) införande kännetecknas av särskiljande av de barn som bedömdes vara i behov av särskilt stöd och bedömanden gjordes i huvudsak på medicinska, psykologiska och sociala grunder.

Under 1920-talet började man använda grundligare metoder för särskiljande däribland Binets intelligenstest. Fischbein (2007) hävdar att "begåvnings testen utvecklades som ett svar på skolans behov av att avskilja elever från den ordinarie undervisningsgruppen och placera dessa i någon form av specialpedagogisk verksamhet" (s. 18). Han ansåg att detta visade att det både var samhälleliga faktorer (skolans krav) och individuella förutsättningar (elevers varierade förmågor) som lade grunden till specialpedagogikens kunskapsområde. Regeringen föreslår i en proposition år 1962, inrättandet av ett statligt institut för 'speciallärarutbildningen i Stockholm. Kort därefter kom det riksdagsbeslut, som kan sägas utgöra "själva tillblivelsen av specialpedagogik som eget kunskapsområde i Sverige" (Persson 2007b, s.53).

I Lgr 80 (Skolverket, 2008) beskrivs en förändrad syn på stödet till elever i behov av särskilt stöd. Fokus låg på en skola med undervisningssvårigheter snarare än på elever i skolsvårigheter där man samtidigt ville anpassa skolans arbetssätt till den enskilde elevens behov och förutsättningar. Specialundervisningens viktigaste mål blev att "motverka att barn får svårigheter i skolan" (Persson, 2007a, s.19) där skillnaden mellan vanlig undervisning och specialundervisning tonas ner. Det sågs också som betydelsefullt att de barn som fick specialpedagogisk hjälp skulle återgå till vanlig undervisning så fort som möjligt.

Vid denna tid fortbildades en stor del av Sveriges lärarkår för att kunna verka i *en skola för alla* där syftet var att alla elever skulle känna gemenskap och delaktighet i en inkluderande miljö (Persson). Begreppen barn med särskilda behov eller barn med behov av särskilt stöd lanserades 1968 genom den dåvarande Barnstugeutredningen. Dessa begrepp ändrades i början av 1990-talet till elever i behov av särskilt stöd (Skolverket, 2005) och betonade en förändrad inställning, ett byte av perspektiv, från ett kategoriskt perspektiv, där man ser eleven som orsak till problemen till ett mera relationellt perspektiv där man koncentrerar sig på miljön som eleven befinner sig i (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist 2001). Man ville dels markera att barnens svårigheter inte alltid beror på egenskaper hos barnet, utan att det är i relation till omgivningen, som svårigheter kan uppstå. Man ville betona att stödet bör vara övergående eller tillfälligt (Persson, 2007a).

Salamanca deklARATIONEN² är enligt Svenska Unescorådet (2006:2) kanske den mest betydelsefulla rekommendationen för alla som arbetar med integrerad undervisning av elever i

¹ Speciallärarprogrammet ändrades till Specialpedagogprogrammet 1990, men återupptogs igen 2008. Efter 2008 finns både Speciallärar- och Specialpedagogprogrammet. Speciallärarens uppdrag enligt utbildningen är mer elevinriktat än specialpedagogens nuvarande uppdrag.

² Antogs, av 92 regeringar och 25 internationella organisationer, på världskonferensen om undervisning av elever i behov av särskilt stöd i Salamanca i Spanien den 7-10 juni, 1994.

behov av stöd, med sin handlingsplan och definitioner av principer och policy. De kan inte se att det någonsin har funnits något annat internationellt dokument, som är lika betydande för specialundervisning. På konferensen antog man samtidigt en handlingsram för undervisning av elever med behov av särskilt stöd vilken innehåller riktlinjer för åtgärder på regional, nationell och internationell nivå.

Både Groth (2007) och Persson (2007a) menar, att skolan även idag löser problemet med elever som är i behov av särskilt stöd genom att avskilja dem från den ordinarie undervisningen. Målsättningen med en inkluderande utbildning verkar enligt författarna inte ha fått något fäste i skolans verksamhet. De menar att 1940-talets differentieringspedagogik fortfarande står sig stark samtidigt som ett inkluderande perspektiv rekommenderas utifrån riktlinjer för skolan, styrdokument och forskning.

2.3 En skola för alla på organisations- grupp - och individnivå

Det är enligt Skolverket (2013) ”svårt att dra en gräns mellan vad som avses med stöd som ges inom ramen för en individanpassad undervisning och vad som är särskilt stöd” (s. 10). Skolan måste därför göra en professionell bedömning, från fall till fall, om vad som menas med särskilt stöd. Oftast är det enligt Skolverket läraren som identifierar en elev i behov av särskilt stöd och som grund i denna bedömning och analys bör läraren/skolan utgå ifrån förhållanden på organisations-, grupp- och individnivå.

2.3.1 Organisationsnivå

Om undervisningen och skolan ska komma längre i sin strävan efter kunskap om elever i behov av särskilt stöd och vilket innehåll man bör ha, för att främja arbetet med ett inkluderande synsätt, krävs det att man satsar på utformningen av lärarutbildningen (Egelund, Haug och Persson, 2006). Dessa författare menar, att det fordras praktisk handling i utbildningarna. Elever med varierande svårigheter drabbas negativt av det nuvarande mål och betygssystemet eftersom de inte alltid blir godkända. Egelund et al. ställer frågan om det är rimligt att elever inte är godkända förrän skolan har godkänt dem genom betygen. Persson (2007a) betonar vikten av att det bör finnas realistiska mål som alla barn och ungdomar ska ha möjlighet att nå. Persson skriver ”Att mäta alla med samma måttstock är naturligtvis problematiskt om vi strävar efter att förverkliga intentionerna med en skola för alla” (s. 23).

Persson menar, att möjligheterna att arbeta mot en skola för alla underlättas av att rektorerna nuförtiden har större kontroll över verksamheternas ekonomi än någonsin tidigare. De finns närmare och har bättre överblick över de verksamheter som fordrar resurser för att de ska fungera. Carlbeck-kommittén (SOU 2004:98) menar, att större undervisningsgrupper och färre lärare är en effekt av det ekonomiska läget, vilket leder till att arbetet mot en inkluderande skola försvåras. Det finns i skolan en tendens till att man särskiljer de barn och ungdomar som anses som annorlunda samtidigt som normalitetsbegreppet stramas in.

För att främja arbetet mot en inkluderande skola, anser Andersson och Thorsson (2008) att det krävs kompetenta skolledare som inser betydelsen av sitt ledarskap och med förmågan att förvandla styrdokument till verkliga mål och praktiskt handlande. De bästa resultaten för en skola för alla uppnår man enligt författarna på en skola där man har stöd av skolledningen samt en klar och tydlig vision. Lärarna behöver rektors stöd i det pedagogiska arbetet och i upprättandet av åtgärdsprogram. Dessutom menar Andersson och Thorsson att verksamhetens arbetssätt ska anpassas utifrån individens behov i heterogena grupper.

Persson (2007a) lyfter fram Skritcs tankar, att om man synliggör och analyserar organisatoriska brister i skolan samt om man effektiviserar verksamheten, så kan förmodligen bättre förutsättningar skapas för en utbildning som skulle kunna omfatta alla barn. Lärarförbundet (2013) anser att genom att kraftigt minska lärares administration kan lärare lägga mer fokus på elevens lärande samt att ge mer extra stöd till dem som behöver det. Björklund (2013), folkpartistisk skolminister, vill minska lärares administrativa arbetsuppgifter genom att färre individuella utvecklingsplaner och skriftliga omdömen skrivs för eleverna. Björklund föreslår, att inte en massa tid läggs ned på att formulera olika dokumnet, utan att eleverna i stället snabbt får det stöd de behöver för att klara målen. Motionen (2013/14:UbU5) från Björklund antogs av riksdagen och innebär bland annat att skriftliga individuella utvecklingsplaner i åk 1-5 endast behöver göras en gång per läsår istället för varje termin.

2.3.2 Gruppnivå

När sarskoleleverna ska inkluderas i skolan uppstår enligt utredningen (SOU 2004:98) problem, vilket gör att grundskolan inte har möjligheter, resurser, kompetens, och ibland inte heller vilja, att ta emot elever med utvecklingsstörning. Det krävs en attitydförändring enligt kommittén, där det finns behov av ökad kunskap, kompetens och tid för att förverkliga detta. För att skolan bättre ska kunna hantera den naturliga variationen av elevers olikheter, krävs samverkan mellan elever och lärare samt mellan elever. Det beror inte på den enskilde eleven och dennes förmåga om inkludering ska lyckas, utan på hur skolan lyckas möta elevernas behov (SOU 2004:98).

Avellan (2008) framhåller, att utbildning och kontinuerlig handledning för alla som arbetar i skolan behövs för att främja arbetet mot en skola för alla. Att våga pröva/ompröva olika pedagogiska modeller liksom kontinuitet i personalgruppen, är betydelsefullt, men samtidigt behövs ett forum för att utarbeta gemensamma handlingsätt och metoder. Avellan skriver att i detta forum bör varje lärares olika personlighet och förmågor ses som en tillgång. Författaren menar, att det utöver allt detta krävs tid till planering. Andersson och Thorsson (2008) framhåller, att med en uttalad vision, gemensamma strategier, kunskap och mycket målmedvetet arbete – är det fullt sannolikt att man lyckas med detta i klassrummet.

Styrdokumentet framhåller nödvändigheten av en inkluderande miljö, men trots detta ser Skolverket (2008) att nivågrupperingar och särskiljande lösningar är mycket vanliga i många skolor. Man kan se att både lärare och elever uppskattar nivågrupperingar, vilket är en faktor som gör att målet mot en skola för alla försvåras. Skolverket (2011b) menar att dessa nivågrupperingar missgynnar elever med låga studieresultat, vilket sägs bero på att de missar den positiva kamrateffekten. En annan risk som kan finnas med att undervisa i särskilda grupper, är att kunskapsmålen kommer i andra hand eftersom det visat sig att man ägnar en hel del tid åt sociala övningar i dessa grupper (Skolverket, 2008). Genom Skolverket uttrycks det som följer:

Inkludering är en komplex fråga som handlar om mer än bara om var eleven får sin undervisning. En elev kan vara rumsligt inkluderad, men ändå inte vara delaktig lärandemässigt och socialt. En central svårighet för lärare är just att hantera de sociala och kunskapsmässiga aspekterna av inkludering (s. 80).

En inkluderande undervisning är politiskt sett det önskvärda perspektivet men är enligt Verner-son (2002) inte praktiskt genomförbart i en alltmer resurskrävande skolverksamhet. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001). belyser problemet att lärare i allmänhet upplever olikheterna i klasserna som arbetssamma samt att beslutsfattare och pedagogikforskare upp-

levs som idealister när de pratar om inkluderande integrering. Persson (1998), menar att för stora klasser kan vara en orsak till lärarnas svårigheter att individualisera - vilket gör specialpedagogiska insatser nödvändiga. Enligt Skolverket (2008) stöds minskad klasstorlek tillsammans med ett förändrat arbetssätt.

2.3.3 Individnivå

I Lgr 11 (Skolverket, 2011a) betonas den enskilde individens behov, vilket innebär att lärare måste anpassa innehåll och arbetsformer så att varje elevs behov tillgodoses samtidigt som regelverk enligt Persson (2007a) sätter "gränser för hur långt en sådan individualisering kan gå" (s. 129). Att kurs- och timplaner är lika för alla, betyder att alla elever förväntas nå de obligatoriska målen inom samma tidsperiod. Gunnarsson (1999) menar att det pedagogiska innehållet i skolan är riktat mot en "tänkt normalelevs lärande och utveckling" (s. 89). Elever som inte tillhör denna grupp får någon form av specialpedagogiskt stöd. I en skola för alla eller i en rättvis skola, där varje barn ska få det stöd han/hon behöver, bör barnen inte sorteras efter sin sociala bakgrund eller begåvning (Persson, 2007a). I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) står skrivet att:

Undervisning av elever med behov av särskilt stöd bygger på den sunda pedagogikens välbeprövade principer som kan komma alla barn tillgodo./---/ En pedagogik som utgår från barnets behov kan hjälpa till att undvika det resursslöseri och ointetgörande av förhoppningar som alldeles för ofta är en konsekvens av undermåliga undervisningsmetoder och strävan efter homogenitet i fråga om undervisning. (s. 17)

Man kan enligt Skolverket (2011b) se att andelen individuellt arbete ökat i skolorna och i med detta ställs krav på nya kompetenser, i synnerhet de förmågor som behövs för att på egen hand planera och genomföra studier, samt självständighet och självreglering. Studier visar, menar man från Skolverket, att inte alla elever klarar av dessa krav. Både elever som har svårigheter att tillägna sig undervisningen och de så kallade svaga eleverna, sägs behöva mer lärarstöd för att kunna rikta in sig på skolarbetet. Om man lägger en alltför stor betoning på det individuella så menar Egelund et al. (2006) att man berövar eleverna det värdefulla med sociala relationer och det meningsutbyte som de kan ha med andra i klassen och som är av stor betydelse för deras utveckling.

Svårigheten, som Egelund et al. ser det, är att det är ogenomförbart att främja både den enskilde och gruppen i samma omfattning samtidigt, något måste vara överordnat. Inkludering antyder att det är hänsynen till individen som är det överordnade. Avellan (2008) anser att man, trots elevernas olikheter, ska skapa positiva möten/ kontaktytor mellan eleverna så att de ser att de har mycket gemensamt. Lärare bör också enligt Göransson (2008) försöka utgå från elevernas erfarenheter, deras verkliga problem och därefter planera undervisningen utifrån elevernas frågeställningar. Lärarna bör samtidigt ge eleverna förutsättningar att arbeta i grupp där de i samspelet utvecklar kunskap.

För att göra skolarbetet lärorikt och lustfullt, betonar Salomonsson (2008) anpassning för eleven av material och svårighetsgrad samt att ge alla elever tid, speciellt för elever med funktionsnedsättning. Enligt Müntzig och Voss-Wikström (2008) är den väsentligaste faktorn till inkludering lärarens människosyn, vilja och strävan att se alla elever som barn med olika förutsättningar.

3 Syfte och forskningsfrågor

Enligt forskning (Skolverket, 2010) anses lärares kompetens vara avgörande för elevers framgång. Läraren är oftast den person som identifierar en elev i behov av särskilt stöd och som tillsammans med specialpedagog/elevhälsoteam föreslår åtgärder för eleven. De åtgärder som föreslås eller sätts in bör utgå ifrån faktorer på organisations-, grupp- och individnivå (Skolverket, 2013a). Det centrala i fenomenologin är att man vill ta reda på och beskriva människors erfarenheter och upplevelser av ett fenomen - i detta fall specialpedagogiska insatser.

Syftet är att undersöka vilka elever lärarna anser är elever i behov av särskilt stöd och hur de specialpedagogiska insatserna kan utvecklas. Dessutom önskar jag synliggöra vad lärare behöver få stöd och hjälp med för att lyckas ge alla elever det de behöver, men specifikt för elever i behov av särskilt stöd.

Studiens frågeställningar är:

Hur beskriver och definierar lärare elever i behov av särskilt stöd?

Hur ser specialpedagogiska insatser ut idag och hur skulle lärarna önska att det såg ut?

Hur ser samarbetet med specialpedagog samt elevhälsoteam ut idag och hur kan det utvecklas?

4 Teori och tidigare forskning

Nedan förklaras och redovisas studiens teoranknytning samt olika specialpedagogiska perspektiv som är aktuella i skolans värld. Specialpedagogisk forskning som knyter an till studien belyses också.

4.1 Teoranknytning

Den verklighet som är tillgänglig för forskning beror enligt Bengtsson (2005) på vilken forskningsansats man väljer. Utifrån den valda ansatsen görs ontologiska och epistemologiska antaganden. Teoretisk grund studien är fenomenologin. Denna ansats upplever jag vara en god utgångspunkt när man vill undersöka och beskriva människors upplevelser och erfarenheter av sin verklighet (Bengtsson, 2005). I studien undersöks hur lärare ser på specialpedagogiska insatser i skolan och hur de skulle önska att det såg ut. För att få ökad kunskap om hur lärare önskar att utforma de specialpedagogiska insatserna är det angeläget att få inblick i lärares professionella livsvärldar i skolan. Denna kunskap kan ge rektorer och specialpedagoger möjligheter att stötta och hjälpa lärare i deras uppdrag.

4.2 Fenomenologi

Fenomenologin är en filosofisk tradition, där den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938) anses som den moderna fenomenologins grundare. Husserl använde begreppet för hela sin filosofiska ansats och genom detta uppstod en möjlighet att möta människors vardagsvärld på ett vetenskapligt sätt (Bengtsson, 2005). Fenomenologins strävan är att se sakernas variation och mångfald där målet inte är att förenkla verkligheten till enskilda teorier. Inom fenomenologin studeras fenomen - det som visar sig. Oavsett vilket eller vilka fenomen som studeras är det människors upplevelser eller tankar av samma fenomen som är i fokus. Fenomenbegreppet utgår från företeelser som dessa visar sig för någon. De är alltid företeelser för någon och det finns ett tydligt samband mellan subjekt och objekt eftersom det inom fenomenologin inte kan finnas något som visar sig utan att det finns någon att visa sig för, skriver Bengtsson.

Inom fenomenologin är livsvärldsbegreppet ett centralt begrepp, vilket Husserl skildrade som den värld vi dagligen upplever, talar om, lever i och tar för given i våra handlingar. Den utgår därmed från den konkreta och levda tillvaron (Bengtsson, 1988, 2005). Det är lärarnas upplevelse av den vardag, som de upplever i skolans värld. De fenomen studien riktar sig mot är vad lärarna anser är specialpedagogiska insatser och hur de önskar att de var utformade i verksamheten. Det gäller att inte bara studera och beskriva sakerna utan också att tolka dem för att förstå, uttrycker Bengtsson, 2005). I studien tolkar jag hur pedagogerna upplever vad som är specialpedagogiska insatser och hur de skulle önska att de var utformade i verksamheten.

4.3 Specialpedagogiska perspektiv

Enligt Nilholm (2007) brukar forskningen om specialpedagogik delas in i två grundläggande perspektiv, dels det mer traditionella individualistiska perspektivet med förankring i medicin och psykologi – det kompensatoriska, dels ett alternativt perspektiv med betoning på sociala

faktorerens betydelse för problem i skolan – det kritiska. I det kompensatoriska perspektivet försöker man hitta metoder och åtgärder för att kompensera elevens svårigheter. Man ringar in problemen med hjälp av diagnoser och man uppfattar, att det är eleven som är bärare av problemet.

Ovanstående två perspektiv kan jämföras med det kategoriska och relationella perspektivet, enligt Emanuelsson et al. (2001). Det kategoriska perspektivet karakteriseras av att elever sorteras utifrån ett normalitetstänkande och på grundval av detta utsätts för särskilda åtgärder. Detta perspektiv kontrasteras mot det relationella, inom vilket man istället för att utgå från elever med svårigheter talar om elever i svårigheter, vilket medför att fokus flyttas till samspelet mellan individ och omgivning. Som en konsekvens av detta bör specialpedagogiken, enligt Emanuelsson et.al. handla om att studera och analysera relationer mellan individ och miljö på individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivå (vilket tidigare nämnts). Skolverket (2011b) definierar de båda begreppen på nedanstående sätt:

Det kategoriska perspektivet har en förankring i det individkaraktäristika. Svårigheter reduceras till effekten av begåvning, funktionshinder eller hemförhållanden. Diagnoser och avvikelser från vad som anses "normalt" får bestämma svårigheterna. Eleven är bärare av svårigheterna och blir därmed objekt för skolans insatser av olika slag. I det relationella perspektivet är interaktionen med pedagogiken och verksamhetens utformning det fundamentala. Fokus är inte individspecifika svårigheter, utan hur skolan utformar och anpassar sin verksamhet så att den enskilde ska kunna uppfylla vissa på förhand uppställda krav eller mål. (s. 23-24)

Ahlberg (2007a) väljer termerna individinriktat perspektiv och deltagarperspektiv vid beskrivningen av de två dominerande specialpedagogiska synsätten. Med utgångspunkt hos Clark, Dyson och Millward (1998) samt Dyson och Millward (2000) utvecklar Nilholm (2006) ytterligare ett perspektiv, som han kallar för ett dilemmaperspektiv. Karaktäristiskt för ett dilemma är att de motsättningar som existerar, egentligen aldrig kan överbryggas men som kräver ett ställningstagande från de berörda. Ett sådant dilemma berör exempelvis synen på elevers olikheter. Alla elever ska mötas utifrån sin olikhet, samtidigt som de ska erhålla vissa gemensamma erfarenheter.

Ett annat dilemma för skolan är att man behöver språkliga redskap för att identifiera enskilda elever eller grupper av elever som behöver extra resurser. Önskan om att se efter olika marginaliserade gruppers behov, har som konsekvens paradoxalt nog gjort, att dessa urskiljs som i någon mening annorlunda. Nilholm (2006) skriver "Poängen med ett dilemma perspektiv att fokusera komplexiteten i konkreta utbildningssystem avseende på hur olika dilemman hanteras, snarare än att ge lösningar på hur de ska upplösas". (s 135)

4.4 Specialpedagogisk forskning

Persson (2007a) beskriver att den svenska skolan har stora möjligheter att själv avgöra om en elev ska få specialpedagogiskt stöd eller inte. Det är ofta skolans normsystem som blir avgörande för innehållet och omfattningen i den specialpedagogiska verksamheten. Följden blir att det som på en skola bedöms som en svårighet, vilken kräver specialpedagogiska åtgärder, på en annan skola inte bedöms på samma sätt utan där löser man samma svårighet inom ramen för den vanliga pedagogiska undervisningen. I studier som Skolverket (2011b) gjort, framkommer att det finns skäl till kritisk granskning av utformning och innehåll av det särskilda stödet. Både särskilda undervisningsgrupper och nivågrupperingar måste vara till-

fälliga, likaså bör undervisningen i dessa grupper utvärderas kontinuerligt liksom elevens delaktighet ur olika synvinklar.

Gerrbo (2012) menar, att en identifiering av skolsvårigheter i sig är såväl särskiljande som utpekande. Vid den tidpunkt då identifieringen görs och åtgärdsprogram upprättas, blir skolproblematiken tydlig både för den enskilda eleven och troligtvis också för den närmsta omgivningen. Gerrbo menar trots detta, att det i vissa hänseenden kan vara direkt nödvändigt – arbetsmässigt och organisatoriskt sett – att kategorisera elever. I skollagen (SFS 2010:800) samt i läroplanen (Skolverket, 2011a) framgår det att det är skolans och lärares uppdrag och skyldighet att identifiera de elever som eventuellt har behov av särskilt stöd (Gerrbo, 2012). Enligt Persson (2007a) definierar OECD - Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling – skolsvårigheter på nedanstående sätt:

Skolsvårigheter är en komplex företeelse där orsakerna till svårigheterna står att finna i elevernas interaktion med lärandemiljön. För att sålunda komma till rätta med problemen räcker det inte med individuellt inriktade åtgärder. Det är i första hand skolans verksamhet som måste anpassas till elevernas skilda behov. (s.60-61)

Erfarenheten visar, skriver Fraser (2009) att det i verkligheten inte alltid är så enkelt att tillgodose alla barns behov av stöd där det bland annat är de aktuella ekonomiska resurserna som styr hur mycket stöd som kan. Många stödinsatser handlar om stödinsatser på individuell nivå istället för att hitta orsaker i systemet. Fraser uttrycker att det är av vikt vem som definierar stödbehovet i verksamheten, där det också har betydelse hur behoven definieras. Giota och Lundberg (2007) har genomfört en studie som visar att stödet i klassen idag ges i exkluderande snarare än inkluderande former. Staten lägger ett tydligt ansvar på kommunerna och skolorna att göra det möjligt för alla elever att utvecklas och nå målen för utbildningen samtidigt som det anges få riktlinjer för hur stödet för elever i behov av särskilt stöd ska organiseras och vilka metoder som ska användas. I det målstyrda skolsystemet är det upp till rektorer och lärare att avgöra detta.

Myklebusts (2006) studie, som gjorts bland 494 ungdomar i Norge, pekar på att placering i grundskoleklass är mer fördelaktigt för elever i behov av särskilt stöd jämfört med att bli placerad i en mindre grupp med specialundervisning. Författaren anser att det som är bäst för elever i behov av särskilt stöd, är att de får det extra stöd de behöver i vanlig klass, där förväntningarna på vad de ska uppnå är högre från både pedagogernas och kamraternas håll.

Nilholm och Persson (i Skolverket, 2013b) har i en klassrumstudie kommit fram till, att bra skolor ur ett specialpedagogiskt perspektiv, utmärks av att lärare lyckas nå såväl kunskapsmässiga som sociala framsteg bland elever i behov av särskilt stöd genom förmågan att utforma en trygg klassrumsmiljö, där det finns tydliga rutiner och en lärandemiljö med hög grad av delaktighet. Läraren arbetar efter en ideologisk inställning, vilken innebär en positiv syn på att eleverna sinsemellan är olika. En central del i lärarens undervisning är grupparbeten.

Nilholm och Evaldsson (i Skolverket, 2010) ställer i en studie frågan om det är eleven själv som är orsak till sina egna svårigheter i skolan. I studien deltog 938 pedagoger och assistenter i en stor kommun. Studien visar, att stora delar av specialpedagogiken bygger på en tradition av individualisering av elevers skolsvårigheter, en del segregeringande organisatoriska lösningar och en ganska tydlig yrkesmässing uppdelning mellan vanliga pedagoger och experter på

elever i svårigheter. Framförallt många specialpedagoger är skeptiska till att ge stöd i särskilda grupper. Inom alla grupper var det många som ansåg att specialpedagogerna ska arbeta direkt med eleverna.

Nilholms och Perssons (i Skolverket, 2013b) studier visar, att det handlar om den sociala miljön i elevens klassrum, vilket innebär att en elev som har problem i en klass inte behöver få det i en annan klass. Trots detta menar forskarna, att svenska skolor vanligtvis ändå satsar på denna elevgrupp. Enligt Partanen (2009), som utgår från Vygotskijs syn på lärande, behöver pedagoger i skolan inte fokusera på barnets styrkor och svagheter eller på dess begränsningar i form av diagnoser utan istället på hur barnets individuella särdrag kan förstås. Utmaningen ligger i att organisera och strukturera upp klassrumssituationen för att utveckla och stärka elevens inre struktur, vilket berör samtliga elever och pedagoger och inte endast elever i behov av stöd.

Persson (2007a) kan se att de vanligaste skälen till att elever behöver specialpedagogiskt stöd är de som sammanfattas i socioemotionella problem av skilda slag t.ex. stökighet, bristande anpassning och sociala problem. Ser man till skolans ämnen, utgör läs- och skrivsvårigheter den vanligaste orsaken. Enligt Westling Allodi (2007) finns det, trots skollagen och deklarationer, elever som inte får de åtgärder och stöd de förtjänar och har rätt till. Westling Allodi skriver att "Pupils with disabilities have the right to education and schools are expected to adapt to their needs. The increase in the number of pupils in special units ... indicate that the school system is not always adapted to all children" (s. 137). Den vanligaste specialpedagogiska åtgärden i många länder är att placera barnet i en liten grupp, utan att några andra åtgärder vidtas (Dyson, 2006; Persson, 2007a).

I Assarsons studie (i Skolverket, 2008) anser lärarna att det är svårt att organisera en verksamhet där man tar hänsyn till både det kunskapsmässiga och det sociala, där dessa oftast får ske var för sig. Gerrbo (2012) skriver att det i första hand är elevers sociala skolsvårigheter, mer än kunskapsmässiga skolsvårigheter, som är skolornas stora utmaning. Om de sociala svårigheterna inte blir lösta, så äventyras undervisningen i klassrummen. Emanuelsson et al. (2001) belyser problemet att lärare i allmänhet upplever olikheterna i klasserna som arbetssamma. Persson (1998) menar att för stora klasser kan vara en orsak till lärarnas svårigheter att individualisera, vilket gör specialpedagogiska insatser nödvändiga. I styrdokumentet stöds minskad klasstorlek tillsammans med ett förändrat arbetssätt (Skolverket, 2008).

Skolverket (2010) drar slutsatsen att eftersom lärares kompetens anses som den enskilt viktigaste faktorn för elevens framgång i skolarbetet, är satsningar på lärarutbildning och fortbildning nödvändiga. Eftersom enskilt arbete ökat i omfattning ute i skolorna, ställs krav på elever, krav som speciellt elever i behov av särskilt stöd kan ha svårt att klara av, som skolorna bör ta hänsyn till i planeringen av undervisningen. I Ahlbergs (2007b) studie framkommer att "handledningssamtalen ger läraren möjligheter att distansera sig och utveckla ett kritiskt förhållningssätt till den egna undervisningen" (s. 266). Det har en stor betydelse vilket förhållningssätt och förmåga till flexibilitet i inlevelse och tänkande i elevens situation läraren har. Ahlberg menar, att det reflekterande samtalet tillsammans med handledning skulle kunna vara ett verktyg i skolutveckling.

Håkansson (2013) betonar att lärare behöver öppna upp sin undervisning för att se vad det är som skulle kunna förändras för att man ska nå fler elever än man gör. Han menar att skolan har en tendens att individualisera problemet så att det hamnar hos den enskilde eleven.

Håkansson kan se, att elever har inlärningssvårigheter men menar också att också skolan har utlärningssvårigheter. Gerrbo (2012) konstaterar att hans studie visar att det nästan uteslutande handlar om *individers* skolsvårigheter eller *individers* skolproblematiske situation. Detta menar han, kan bero på lärares skyldighet att upprätta åtgärdsprogram för *individens* utvecklings skull och att det är för *individen* särskilda insatser/särskilt stöd ska ges. Att inte fokusera på individers rätt vore att inte följa skollagen (SFS 2010:800) eller begå en allvarlig försumelse i skolan.

Enligt Skolverket (2011) visar forskning att lärare upplever att behovet av särskilt stöd bland elever har ökat. Skolans personal anger ekonomiska resurser som skäl till att elever i behov av särskilt stöd får för lite stöd men också brister i organisationen och brister i personalens kompetens. Enligt en enkätundersökning, som omfattar 340 grundskollärare (Lärarförbundet, 2013), anser majoriteten, att elever som har behov av särskilt stöd inte får det stöd de behöver för att nå kunskapsmålen, i brist på resurser. En inkluderande undervisning är politiskt sett det önskvärda perspektivet men är enligt Vernersson (2002) inte praktiskt genomförbart i en alltmer resurskrävande skolverksamhet.

5 Olika begrepp

Barn i behov av särskilt stöd, Specialpedagogik och Elevhälsoteam är begrepp som används nästan dagligen i skolans värld, men som inte är helt klart definierade. Här nedan kommer olika syn på begreppen Barn i behov av särskilt stöd. Specialpedagogik och Elevhälsoteam tydliggörs eftersom dessa begrepp är centrala studien.

5.1 Barn i behov av särskilt stöd samt specialpedagogik

Begreppet "elever i behov av särskilt stöd" avser att betona miljöns betydelse på grupp och organisationsnivå (Holmsten, 2002). Det verkar dock vara svårt att tillämpa detta synsätt i praktiken. Holmsten anser, att alla elever behöver stöd i skolan, men att vissa elever är i behov av, och har rätt till, mera stöd än andra. Fraser (2009) anser att "Elever i behov av särskilt stöd är det uttryck som idag oftast används om de elever i grundskolan, som av olika orsaker inte utvecklas på önskvärd sätt inom det kunskapsmässiga eller sociala området" (s. 59). Enligt gällande styrdokument ska skolan erbjuda stöd när lärarna känner oro för en elev av ovanstående anledningar. Enligt Statens utredning om elevhälsa (SOU 2000:19) kan barnets behov av stöd bero på svårigheter av olika slag. Till exempel kan en elev ha tillfälliga svårigheter att lära sig matematik, ha en kronisk sjukdom, må dåligt på grund av en kris i hemmet eller ha ett varaktigt funktionshinder. Att en elev har svårigheter i en viss miljö, behöver inte betyda att han eller hon har svårigheter i en annan miljö. Pedagogernas förmåga till anpassning av miljön är avgörande för hur stort hinder svårigheterna utgör för elevens lärande. På skolverkets (2013) hemsida står:

Det finns ingen definition av begreppet *behov av särskilt stöd*. Det kan finnas många olika orsaker till att en elev är i behov av särskilt stöd. Många elever stöter någon gång under sin skoltid på svårigheter och behöver under kortare tid särskilda stödåtgärder. Andra elever behöver stöd under hela skoltiden på grund av sjukdom, sociala förhållanden, funktionsnedsättning eller svårigheter att tillgodogöra sig undervisningen av andra orsaker. (Internet, 2013 10 17)

Utredningen (SOU 2000:19) visar också, att det blir allt vanligare att skolan och dess ledning efterfrågar diagnoser; medicinska, neurologiska och/eller psykologiska diagnoser, för att motivera ökade resursbehov. På så sätt sprids uppfattningen bland lärare och föräldrar och kanske också bland läkare, att eleven behöver en diagnos för att få sina behov tillgodosedda i skolan. Elever i behov av särskilt stöd bör uppmärksammas, utredas och tillgodoses inom skolan med hjälp av elevhälsan, så långt som möjligt enligt utredningen.

Historiskt har specialpedagogisk forskning framför allt berört möjligheten att anpassa undervisningen för barn och vuxna i behov av särskilt stöd (Specialpedagogik, 2013, 22 mars). Det finns idag ingen allmänt accepterad definition av vad specialpedagogik är. Enligt en regeringsproposition från slutet av 1980-talet kan specialpedagogik tolkas som "insatser för elever som faller utanför den naturliga variationen i olikheter". De amerikanska forskarna Stainback och Stainback (1990) hävdade redan för tjugo år sedan, att begreppet special education, vilket kan stå för antingen specialpedagogik och/eller specialundervisning, borde ersättas med inclusive education, inkluderande undervisning, för att markera att det handlar om hel och full delaktighet för alla.

Gerrbo (2012) framhåller, att begreppen elever i behov av särskilt stöd och specialpedagogik är oklart definierade. För detta, menar han, talar den negativa definitionen på svenska liksom det permanenta användandet av citattecken/kursiva på engelska. Med specialpedagogik, enligt Gerrbo (s. 37-38), menas de handlingar och tillämpningar som sätts in kring och för elever i behov av särskilt stöd samt förebyggande åtgärder där man försöker undvika själva tillkomsten av denna kategori. Gerrbo menar, att för att en insats ska ses som specialpedagogisk måste den inte utföras av särskilt utbildade specialpedagoger eller speciallärare. Sannolikt skulle de allra flesta specialpedagogiska insatser som görs, kunna skötas i och kring det ordinarie arbetet i klassrummet, utförda av den ordinarie klassläraren. Specialpedagogik ses i Gerrbos arbete alltså inte som ett speciellt slags pedagogik utan snarare som pedagogiska insatser riktade till en specifik målgrupp.

5.2 Elevhälsoteam – EHT

Skollagen (SFS 2010:800) framhåller att elevhälsan är ett nytt begrepp där det förebyggande och hälsofrämjande arbetet lyfts fram. Elevhälsan ska omfatta psykologiska, medicinska, specialpedagogiska och psykosociala insatser i skolan. Alla elever ska ha tillgång till skolsköterska, skolläkare, kurator, psykolog och personal med specialpedagogisk kompetens. Elevhälsan ska också stödja elevernas utveckling mot utbildningens mål och elevhälsan har i det individuellt riktade arbetet ett särskilt ansvar för att undanröja hinder för varje enskild elevs utveckling och lärande.

Enligt Skolverket (2011) har begreppet "tillgång till" valts för att anpassas till olika skolors förutsättningar där huvudmannen avgör hur mycket personal skolan ska ha och vilken kompetens som man behöver utifrån lokala förutsättningar och behov. Ett syfte med reglerna har varit att stimulera samverkan mellan den särskilda elevvården, med kurator och skolpsykolog, skolhälsovården och de specialpedagogiska insatserna. IFAU – institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (2012:11) - framför i sin rapport att "Elevhälsan utgör en viktig resurs för det samlade ansvar skolan har för varje elevs välbefinnande, utveckling och lärande" (s. 72). Skillnader i utbud liksom otydligheter i ansvarsfördelning och uppföljningsansvar ses som ett problem. I dag ställs tydligare krav på elevhälsa än tidigare.

Partanen (2009, 2012) framhåller att, att lära barn hur de lär sig, är en grundläggande faktor för att utveckla barn- och elevhälsoarbetet. En avgörande roll för barns utveckling och lärande är huruvida de får de rätta redskapen/verktygen samt hur de svarar på dessa. Författaren menar att innan pedagoger ber om hjälp, måste de analysera elevens situation. Partanen menar, att ett beteende alltid byggs upp i relation till omgivningen. Han anser att det måste finnas en tydlig och formulerad arbetsgång i elevhälsoarbetet, det vill säga, att det finns ledstänger – någonting att hålla sig i. Grunden för denna ledstång eller grunden till elevhälsan börjar med en samsyn kring uppdraget med elevhälsan. Sedan utarbetas en modell för arbetslagets analysarbete så att man inte hamnar i problemfokuseringen. Till sist bör det enligt Partanen, finnas kollegial handledning, ett lösningsfokuserat samtal, där det finns en samtalsledare.

Sammanfattningsvis framkommer att begreppen ”Elever i behov av särskilt stöd” och ”Specialpedagogik” är svårdefinierade. I skolorna används begreppet elever i behov av särskilt stöd i första hand om de elever som av olika anledningar inte utvecklas på det sätt som skolan önskar. Begreppet Specialpedagogik innefattar de insatser som görs för dessa elever. Kraven på elevhälsans arbete har tydliggjorts där det förebyggande arbetet ska ses som centralt. Ett lösningsfokuserat analysarbete och kollegial handledning är faktorer att arbeta med för en fungerande elevhälsa.

6 Metod

I metoddelen beskrivs forskningsmetod i undersökningen och pilotstudien och sedan redovisas urval av skolor och respondenter. Därefter redogörs för hur intervjuerna har genomförts, bearbetats, tolkats och analyserats. Avslutningsvis diskuteras tillförlitligheten - reliabilitet/ validitet - och generaliserbarheten av undersökningen samt vilka etiska bedömningar som gjorts.

6.1 Metodval

Stukat (2005) menar, att forskningsproblemet ska styra metodvalet och att man som forskare inte oreflekterat tar den metod som man kan bra eller som "känns rätt", utan att man först bedömer lämpligheten. Att ha möjlighet att ställa följdfrågor samt att fråga om svaret har uppfattats rätt, kan vara en anledning till varför jag, och andra som genomfört arbeten inom det specialpedagogiska området, väljer att använda intervjuer som vetenskapligt redskap i forskningsmetoden. För att få en djupare kunskap inom ämnet och för att kunna följa upp svaren med följdfrågor vid oklarheter, valdes vad Kvale (1997) kallar en halvstrukturerad kvalitativ forskningsintervju. Denna liknar ett vardagssamtal, menar Kvale och Brinkmann (2009) som uttrycker "men som professionell intervju har den ett syfte och inbegriper en specifik teknik; den är halvstrukturerad – den är varken ett öppet vardagssamtal eller ett slutet frågeformulär" (s. 43). Den halvstrukturerade kvalitativa forskningsintervjun genomförs efter en intervjuguide som riktar in sig på vissa teman samt innehåller förslag till frågor. Huvuduppgiften enligt Stukat (2005) är att tolka och förstå de resultat som framkommer.

En nackdel är intervjuareffekten, att man som intervjuare kan styra omedvetet, skriver Stukat. Samtidigt menar Lanz (2007) att forskarens inlevelse och engagemang är en förutsättning för förståelse, det vill säga att man så långt som möjligt ska försöka inta den andres perspektiv. Detta innebär att man som forskare påverkar och påverkas. "Inga skeenden kan förstås utan någon som förstår", skriver Lanz (s. 41). Enligt Thomson (2010) tar de flesta intervjustudier betydligt mer tid i anspråk för såväl datainsamling och analys som rapportering, än till exempel en enkätstudie gör. Om man dessutom vill göra en tolkande och reflexiv intervjustudie, krävs en hel del av den som gör undersökningen som person, inte bara som intervjuare. Man måste låta sig bli indragen i sin forskningsfråga, betydligt mer än om man väljer andra tillvägagångssätt, eftersom man måste granska sig själv och sina syften, sin förförståelse och bristande kunskaper enligt Thomson. Forskarens förförståelse har stor betydelse, menar Stukat (2005) när materialet ska tolkas eftersom resultatet är beroende av vem som har gjort tolkningen.

Den kvalitativa intervjun är enligt Kvale (1997) ett samtal med både en struktur och ett syfte. Det är betydelsefullt att intervjuaren ställer frågor på ett grundligt sätt samt att man visar både intresse och engagemang när intervjupersonen berättar. I detta samtal är det intervjuarens ansvar att hjälpa den intervjuade att skapa en meningsfull och sammanhängande diskussion om det som studeras. Möjligheten för att nytt och spännande material ska komma fram beror mycket, enligt Kvale på hur stort spelrum man har gett den intervjuade personen. Intervjufrågorna är öppna i en kvalitativ intervju för att få djupa och innehållsrika svar. Att anpassa sitt språk så att den intervjuade känner sig bekväm och säker är en förutsättning för en lyckad intervju (Patel & Davidson, 2011).

Stukát (2005) anser att metoden, vilka frågor som ställs, hur de formuleras och hur de ställs, avgör vilken sort av information man får. Kvale och Brinkmann (2009) menar att i motsats till "vad människor tror lämpar sig den kvalitativa forskningsintervjun särskilt väl för att ställa ledande frågor i syfte att pröva tillförlitligheten i intervjupersonens svar och verifiera intervjuarens tolkningar" (s. 188). Ledande frågor behöver alltså inte minska intervjuers tillförlitlighet utan kan istället öka den. Snarare än att användas för mycket menar de, att medvetet ledande frågor nu för tiden används för lite i kvalitativa forskningsintervjuer.

Undersökningar med en kvalitativ ansats har ofta, med all rätt menar Lantz (2007) kritiserats för att resultatens och slutsatsernas validitet, giltighet, är svåra att värdera och kritisera. Den grundläggande invändningen är att metodaspekter ofta är knapphändigt redovisade samt att resultaten presenteras i form av löpande text, vilket författaren anser är ett "otympligt och svåröverskådligt sätt att presentera resultat på" (s. 97). Min intention har varit att tydligt redovisa de olika momenten i metoddelen. I resultatdelen har jag skrivit löpande text med tydliga rubriker för att det ska bli åskådligt.

6.2 Pilotstudie

Före pilotstudien utarbetades en intervjuguide (bil. 2). Frågorna var utformade utifrån studiens frågeställningar och min förförståelse om ämnet. I pilotstudien valde jag att använda egna kontakter. Intervjuguiden prövades på två lärare för att se om frågorna svarade på studiens frågor och för att få nya infallsvinklar. Detta ökar validiteten, giltigheten och reliabiliteten, enligt Stukát (2005). Vid genomförandet av första pilotintervjun reflekterade, både intervjupersonen och jag, över frågornas utformning, ordningen de kom i och om de besvarade syftet. Det blev en del ändringar genom förtydligande av någon fråga samt att frågornas ordningsföljd ändrades. Det gjordes inga ändringar efter den andra pilotintervjun.

6.3 Urval

Enligt Kvale (1997) är det inte slumpen som avgör vilka personer som blir intervjuade, utan det sker efter kriterier som forskaren sätter upp. Jag valde strategiskt tre skolor i två kommuner där jag tidigare har kontakter (två specialpedagoger och en lärare) och bad dem om hjälp för att få kontakt med två klasslärare från respektive skola i åk 1-5. Lärarnas tid är begränsad (speciellt vid uppstarten av terminen) och det underlättar troligen att ta kontakt med lärarna via specialpedagogerna/läraren. Jag har valt respondenter som arbetar på olika skolor för att få spridning, väljer man många från samma skola finns risken att svaren speglar hur det ser ut just på den skolan.

Två skolor ligger i en mellanstor kommun utanför den centrala orten. Den tredje skolan tillhör en större kommun och ligger inte heller centralt. Alla skolor är F-9 skolor och ingen av dem har några större grupper av olika nationaliteter. Undersökningen omfattar sex klasslärare som arbetar i åk 1-5. Fyra av lärarna har åk 1-7 utbildning, en är behörig till åk 6 – dessa fem lärare är behöriga antingen i matte/no, matte/svenska eller svenska/so - samt en lärare som är so lärare i åk 4-9. Fyra av lärarna har arbetat mellan 17-19 år och två lärare har arbetat mellan 6-10 år. Fem lärare är verksamma i åk 1-3 och en i åk 5. Alla pedagoger som medverkat vid intervjuerna har fingerade namn i resultatdelen och kommer endast användas vid beskrivning av vem som arbetar på vilken skola. När utsagor används markeras det i texten. Det finns inget intresse för studien att veta vem som sagt vad.

6.4 Genomförande

Jag utarbetade ett missivbrev (bil. 1) som innehöll en beskrivning av studien och dess syfte samt lite information om mig själv. I mitten av augusti kontaktade jag specialpedagogerna och läraren på respektive skola genom att ringa dem. Jag presenterade mig och min studie. Jag bad om hjälp för att komma i kontakt med lärare som kunde tänkas bli intervjuade. Specialpedagogerna/läraren hörde alla av sig inom en vecka och gav mig namn och telefonnummer till respondenterna. Alla respondenterna svarade ja och det blev därför inget bortfall vid förfrågan. Jag tog därefter kontakt via telefon med respektive lärare där jag informerade om syfte, de etiska aspekterna samtidigt som tid och plats bokades för respektive intervju. Jag informerade också om att jag skulle skicka ett missivbrev (bil. 1) via mail. Intervjuerna ägde rum i september och i början av oktober.

6.4.1 Intervjuerna

Intervjuerna har genomförts på respektive respondents arbetsplats i ett hyfsat ostört rum - både klassrum, arbetsrum och personalrum användes. Stukát (2005) betonar att det är betydelsefullt att man sitter på en plats där informanterna känner sig trygga och där man inte blir störd under tiden. Lanz (2007) menar att "för att skapa en god intervjusituation förutsätter att det inre psykologiska utrymmet är relativt fritt från hämmande inverkan, där nervositet eller oro är den dynamiskt sett viktigaste hindrande aspekten" (s. 91). Därefter presenterade jag mig själv och syftet med studien. De etiska aspekterna betonades igen. Öppningsfrågorna handlade om att få en bakgrund om respondenten men den var också en början i att öppna upp intervjun på ett avspänt sätt. Därefter kom frågor om specialpedagogiska insatser, samarbete och till sist hur de önskade att det ska se ut i framtiden.

Intervjuerna spelades in via telefonen, efter att jag fått samtycke av respondenterna. Kvale (1997) menar att bandinspelning gör att man kan koncentrera sig på ämnet och dynamiken i samtalen. Jag har inte antecknat under intervjuerna, för att kunna rikta all min uppmärksamhet mot respondenten. Alla intervjuerna ägde rum på eftermiddagen och tog mellan 40 och 50 minuter. I de flesta intervjuerna har samtalet flutit på väldigt bra. Lanz (2007) anser att tiden för intervjun ofta är en kompromiss mellan intervjuarens önskemål och vad som är praktiskt möjligt. I mitt fall kände jag att tiden räckte i samtliga intervjuer och jag fick svar på intervjufrågorna.

Kvale och Brinkmann (2009) menar, att det inte bara är frågorna som kan vara ledande, utan att det också är intervjuarens kroppsspråk och verbala reaktioner liksom följdfrågorna som ställs, som kan fungera som positiva eller negativa förstärkare för respondentens svar och därmed inverka på svaren på andra frågor. Jag är medveten om att jag påverkat respondenterna på olika sätt genom vilka frågor och hur jag ställt dem samt på vilket sätt jag lyssnat och tagit emot det som sagts. I ett av samtalen gick det lite trögare och jag behövde ställa flera följdfrågor för att leda samtalet framåt. Jag har utgått ifrån intervjuguiden samtidigt som jag haft möjlighet att ställa följdfrågor så att svaren blivit mer utvecklade. Enligt Lanz (2007) så ställer även den mest erfarne intervjuare sig frågor som "Jag glömde ju fråga" och "Varför frågade jag om det här?" (s. 17), men att ju mer tid som lagts ner på förarbetet desto färre blir de. Hade jag lagt ännu mer tid på förarbetet med frågorna hade jag kanske inte behövt formulera om vissa frågor vid intervjutillfället.

6.4.2 Databearbetning

Efter varje intervju transkriberades intervjun ordagrant, vilket gav en tydlig bild av vad respondenterna sagt. Enligt Kvaless och Brinkmanns (2009) grundregel ska man klart och tydligt i rapporten ange hur utskrifterna har gjorts. I studien har jag i utskrifterna av de inspelade samtalen inte tagit med pauser, hummanden, fnitter osv. Däremot har jag tagit med upprepningar. Enligt Lantz (2007) är databearbetning en process där det inte går att från början helt veta hur processen skall se ut. Lantz menar att "Datareduktion innebär att på ett systematiskt sätt välja, och därigenom också välja bort information inför den fortsatta analysen samt att förenkla och abstrahera rådata (s.107).

Bearbetning bör enligt Stukat (2005) ske i flera steg. Lantz (2007) menar att datareduktion inte är något som görs en gång för alla utan är ett led i det specifika arbetet. Den är också en del av analysen och en produktiv process som hela tiden väcker nya tankar om undersökningsområdet och medverkar till ökad förståelse. Jag läste igenom transkriberingen flera gånger och sorterade sedan svaren in under studiens frågeställningar samtidigt som lämpliga utsagor valdes ut. Analysarbetet har utgått från att reducera informationen till endast sådana uttalanden som är relevanta i förhållande till frågeställningarna (Stukat, 2005). Vidare menar Stukat, att för att komma under eller bakom det bokstavliga innehållet, krävs många upprepade läsningar av intervjuutskrifterna. Därefter användes meningskoncentrering av svaren för att lättare kunna göra jämförelser och se eventuella mönster.

Lantz (2007, s. 109) anser att man ska läsa igenom det som är rådata noga för att inte rycka loss en mening ur dess sammanhang så att den får en annan betydelse än den ursprungliga. För att undvika detta lyssnade jag igenom intervjuerna några gånger. Stukat (2005) framhåller att när man bearbetar intervjuerna måste man hålla sig till den röda tråden och återkoppla svaren till problemformuleringar och syfte. Stukat menar också många kvalitativa intervjuer inte får den djupa analysen av resultaten på grund av tidsskäl.

6.5 Tolkning och analys

För att tolka data har hermeneutiken använts (Ödman, 2007) där begreppen förförståelse, tolkning, förståelse och förklaring utnyttjats i processen. Förförståelsen är själva grunden där man söker tänkbara innebörder och samband kring det man studerar. Tolkning betyder att översätta, och med förståelse menas att en insikt har infunnit sig. Förklaring knyter an till förståelse och författaren menar att man måste ha förstått för att kunna förklara. Ödman (2007) använder cirkeln för att visa att ett samspel hela tiden sker mellan ovanstående begrepp. För att förstå helheten behöver man studera delarna och tvärtom. För att förstå delarna behöver man studera helheten.

Vid intervjuerna gavs möjlighet för respondenterna att beskriva sina tankar om vilka elever som anses vara i behov av särskilt stöd, vilka insatser som görs för dessa elever, hur samarbetet med rektor, specialpedagog och elevhälsoteam fungerar idag och hur de skulle önska att det fungerade. I rollen som specialpedagog behövs en förståelse och kunskap om vad lärare har behov att få stöd och hjälp med i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Förförståelsen måste enligt författaren uppmärksammas eftersom den ger förståelse om respondenternas beskrivningar men den kan också påverka tolkningen. Min förförståelse har jag med mig genom erfarenheter av arbete i skolan som förskollärare, resurspedagog och specialpedagog. Jag var också var observant på att denna förförståelse kunde förstärkas genom respondenternas uttalanden men också att jag förstärkte vissa utsagor genom den.

Till sist ska tolkningen frambringa en ny tolkning – utifrån min förförståelse, förklaring och förståelse – som andra sedan har möjlighet att tolka. Alvesson och Sköldenberg (2008) förklarar hermeneutik med att ta del av och leva sig in i någon annans situation för att sedan komplettera med egna kunskaper. In i studien förs min förförståelse och min bakgrund som blev till forskningsfrågor och efter det tolkades varje intervju en och en i ett första led. Det insamlade materialet har, i form av transkriberad text, delats upp i tolkade rubriker. Därpå har innehållet analyserats för att hitta likheter och skillnader samt eventuella mönster i svaren.

Analysen startar egentligen redan i intervjuerna eftersom intervjuaren redan då tolkar och sänder tillbaka beskrivningarna (Kvale och Brinkmann, 2009). Vid denna tolkning ska jag som forskare vara medveten om att jag påverkar genom vilka frågor jag ställer och hur jag ställer dessa, hur jag lyssnar och tar emot det som sägs (Bengtsson, 2005). Data som utgör underlag för denna typ av analys består ofta av ett mindre antal intervjuer och karaktäriseras av att det "subjektiva har en framträdande placering" (Lantz, 2007, s.14). Stukat (2005) menar att det i en analys av en kvalitativ studie är av stor vikt att se variationer, mönster och olika uppfattningar. Därefter tolkades förklaringar och uppfattningar för att sedan hitta och förklara ny förståelse. Enligt Stukat (2005) är kvalitativ forskning god när den ger ny förståelse.

6.6 Tillförlitlighet, reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Trost (2007) anser att begreppen reliabilitet och validitet hör hemma i kvantitativa studier och att det vid kvalitativa studier är lämpligare att tala om trovärdighet eller tillförlitlighet. Stukat (2005) menar, att frågor om validitet och reliabilitet är speciellt viktiga i kvalitativa undersökningar. För att reliabiliteten och validiteten ska bli så god som möjligt måste man vara uppmärksam på de grundläggande begreppen i undersökningen och på hur man samlat in, analyserat och tolkat informationen (Kvale och Brinkmann, 2009). Forskarens förförståelse har stor betydelse när materialet ska tolkas eftersom resultatet är beroende av vem som har gjort tolkningen. Detta innebär att resultaten sällan kan generaliseras, vilket är en nackdel för denna metod. Eftersom endast sex personer varit med i studien kan deras uppfattning inte generaliseras till andra lärare eller deras verksamhet. Stukat (2005) menar trots detta att i en kvalitativ studie kan relaterbarhet vara att liknande situationer i studien kan kännas igen och relateras till av andra.

Tillförlitligheten, i min studie kan ifrågasättas på grund av feltolkningar av frågor och svar samt dagsformen hos de jag intervjuat (Stukat, 2005). Eftersom de intervjuade hade vetskap om studiens syfte anser författaren att det inte går att bortse från risken med tillrättalagda svar, vilket betyder att det finns risk att respondenterna gav de svar de trodde att jag förväntade mig att få. Genom att spela in samtalen förstärktes enligt Stukat tillförlitligheten, då jag kunde lyssna igenom svaren upprepade gånger, så att jag inte missade eller feltolkade det insamlade materialet. Att lärarna i studien har flera års yrkeserfarenhet från grundskolan samt en högskoleutbildning ökar studiens tillförlighet. Naturligtvis kan min egen förförståelse ändå påverkat mitt resultat.

Ordet validitet enligt Kvale, (1997) står för giltighet, om sanningen och riktigheten i ett yttrande. Validitet handlar om att verkligen studera det som ska studeras. För att hantera giltigheten i studien har frågeguiden (bil. 2) använts som grund vid alla intervjuerna. En risk mot validiteten kan vara att respondenterna håller inne med information och inte vågar säga det de tycker. För att förhindra detta gavs tydlig information både via mail och vid första personliga kontakten att namn eller andra uppgifter som skulle kunna identifieras är utbytta

eller inte med alls i studien. Samtliga intervjuer genomfördes i lokaler som var kända och trygga för respondenterna vilket Stukát (2005) menar ökar giltigheten.

Trots detta menar Stukát att man inte kan vara säker på att människor är helt ärliga och att osanna svar kan ges medvetet eller omedvetet. Resultatet har presenterats utifrån de teman som har blivit synliga. Dessa teman har förstärkts genom citat och därefter har en kort sammanfattning gjorts. En tydlighet har eftersträvat genom att delar och helhet har redovisats. Författaren menar att när tolkningen framträder tydligt ökar giltigheten.

Studien undersöker lärares upplevelser och inställningar, vilka är abstrakta fenomen, som enligt Patel och Davidsson (2011), inte är tillförlitliga på samma sätt som konkreta saker som kan mätas på ett allmänt accepterat sätt, som t.ex. längd. Ett sätt att säkerställa validiteten är att mäta samma fenomen med användning av en annan teknik, som till exempel en attitydskala. Genom en sådan får man samma resultat med två olika tekniker, blir resultaten mera pålitliga. Att utföra detta inom denna studiens tidsram är dock inte möjligt men det skulle kunna vara ett sätt att föra forskningen vidare.

6.7 Etik

Jag informerade samtliga respondenter om studiens syfte och etiska ställningstaganden först genom telefonsamtalet och därefter via ett missivbrev (bil. 1) som mailades ut innan intervjun. Vid intervjutillfället informerade jag återigen om undersökningens syfte (Kvale, 1997) samt om Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2007) inom humanistiskt och samhällsvetenskaplig forskning – de fyra huvudkraven. Det första kravet är informationskravet där forskaren ska informera de berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte vilket gjordes vid telefonkontakt, via missivbrev samt före genomförandet av intervjuerna. Det andra kravet är samtyckeskravet där intervjupersonerna själva har rätt att bestämma över sin medverkan. Samtycke gjordes när lärarna tackade ja till att vara med i studien och de informerades om att studien var frivillig samt att de när som helst kunde avbryta sin medverkan.

Det tredje kravet är konfidentialitetskravet där uppgifter om alla som medverkar ska ges största möjliga sekretess och där personuppgifter ska förvaras där inga obehöriga kan ta del av dem. Alla medverkande garanterades anonymitet där varken deras namn, skolans eller kommunens kommer att framgå i min studie och uppgifterna finns inlåsta hos mig. Det sista kravet är nyttjandekravet vilket innebär att alla insamlade uppgifter endast får användas för forskningens ändamål, där jag informerade respondenterna om att svaren behandlas konfidentiellt och endast kommer att användas i rapporten.

Kvale och Brinkmann (2009) väljer också att nämna konsekvenser och forskarens roll i de etiska riktlinjerna. Forskarens roll och konsekvenserna är ett osäkerhetsområde som ständigt bör uppmärksammas och reflekteras över i en intervjuundersökning. Här beror det på intervjuaren – hur man förhåller sig under intervjun och hur man tolkar svaren. Min intention har hela tiden varit att jag försökt vara så saklig som möjligt, för att få fram respondenternas uppfattning och upplevelse på ett korrekt sätt. Jag är väl medveten om att jag själv påverkat studien vid olika tillfällen genom att jag tolkat datamaterial och situationer utifrån mina perspektiv och erfarenheter.

7 Resultat

Intervjuerna har sammanställts och i resultatet presenteras den viktigaste empirin utifrån mitt syfte och frågeställningar. Nedan presenterar jag de tre teman och sju kategorier som framkommit när empirin bearbetats. Under temat Definitioner och beskrivningar visas kategorierna: *Barn i behov av särskilt stöd* och *Specialpedagogiska insatser*. Därefter kommer temat Samarbete med: *Samarbete med rektor, elevhälsoteam och specialpedagog*, *Framtida samarbete med rektor, elevhälsoteam och specialpedagog* samt *Kontakt med övriga lärare och pedagoger*. Till sist under temat Skolutveckling visas *Ämnes- och Allmändidaktisk utveckling* samt *Skolors utveckling*.

- På skola A arbetar Anna i åk 3 med 25 elever och Agneta i åk 1 med 22 elever, varav en elev är inskriven i särskolan.
- På skola B arbetar Beda i åk 2 med 27 elever och Bodil i åk 3 med 22 elever, varav en elev är inskriven i särskolan.
- På skola C arbetar Charlotta i åk 5 med 26 elever och Cissi i åk 3 med 28 elever.

Det centrala ligger i lärarnas upplevelse och hur de beskriver sina tankar utifrån forskningsfrågorna. Intervjuszvaren beskrivs dels i löpande och dels i sammanfattad text där en första tolkning av transkriberad text gjorts för att få syn på innehållet. Eftersom fem av sex lärare har kontakt med specialpedagoger och endast en med speciallärare kommer jag använda mig av denna kategori i mina rubriker och resonemang.

7.1 Definitioner och beskrivningar

Under denna rubrik finns lärarnas beskrivningar av vilka elever som de anser är i behov av särskilt stöd, vilka elever de märker mest och vilka som upplevs vara svårast att bemöta. Lärarnas insatser för dessa elever kommer också att synliggöras.

7.1.1 Barn i behov av särskilt stöd

Samtliga lärare verkar uppfatta elever i behov av särskilt stöd på ungefär samma sätt, där de som inte uppnår målen i främst svenska och matematik uppmärksammas och får stöd. Också de elever som visar socioemotionella svårigheter (svårt att koncentrera sig, följa regler, sociala koder m.m.) urskiljs som elever i behov av särskilt stöd. Eftersom de flesta lärarna arbetar i de lägre åldrarna så menar de att det är viktigt med läs- och skrivinläringen vilket gör att de lägger märke till de elever som har svårigheter med detta. En lärare nämner elever med en uttalad diagnos eller utvecklingsstörning. De elever som lärarna ser först är de som har svårt att koncentrera och motivera sig, de som har svårt att sitta stilla och ropar rätt ut, de som inte kan vänta på sin tur samt de som har svårigheter att ta till sig instruktioner och utföra dessa. Några anser att det är svårare att hantera och se de elever som är tysta, som sitter still men kanske inte är med eller förstår.

Men sen har jag blivit väldigt observant på elever som heller inte låter, som inte gör mycket, de som drömmer sig bort. Det är nästan värre för det är... de glöms lätt bort.

En lärare tycker att det är viktigt att eleven har det bra socialt och ser ett samband mellan hur de tillgodoser sig undervisningen och hur kamratrelationerna fungerar. En annan lärare ser att det är skolan som gör att eleven får svårigheter.

Det är inte så många barn *med* svårigheter som *i* svårigheter. Alltså skolan sätter de i en svårighet och skapar svårighet för dem. Men det är ändå svårt att möta det. Jag upplever ju att jag har oerhört många alternativa lärostilar i min grupp.

7.1.2 Specialpedagogiska insatser

Övervägande delen av lärarna verkar arbeta förhållandevis lika med elever i behov av särskilt stöd genom att de tänker på möblering och placering i klassrummet för dessa elever. De arbetar också efter en tydlig arbetsgång med schemat över dagen på tavlan. Antingen som bilder, text eller både och. Detta schema kommer alla elever tillgodo menar de. Lärarna berättar att de ofta upprepar vad som händer under dagen samt att de får ge instruktioner flera gånger både till hela klassen men också till enskilda elever. Under lektionerna händer det att eleverna arbetar med olika saker, beroende på vad de behöver träna på just då. Datorn är ett hjälpmedel som används mer eller mindre i de olika klasserna samt av olika elever. Allt utefter elevens behov. En lärare utför ovanstående insatser men menar att det är alternativa lärostilar som hon erbjuder.

I andra sammanhang, nu bara jag gissar, så hade det varit specialpedagogiska insatser att man gör på ett annat sätt än att alla läser i boken och skriver i häftet men jag anser att man som pedagog måste erbjuda många vägar.

Några av lärarna menar att de har möjlighet att utöva en till en undervisning för vissa elever, medan några gärna vill men inte har möjlighet. De nämner brist på resurser och lokaler som de största hindren. Alla lärare anser att det är betydelsefullt att dela in eleverna i olika grupperingar. I både större och mindre grupper - allt utifrån behov. Någon menar att det är viktigt att grupperna blandas i olika kunskapsmässiga nivåer, så att det inte blir statiska grupper eller att barnen pekas ut. Att arbeta i grupper upplevs som svårt, eftersom det varken finns personal eller lokaler till detta.

... skolan är inte byggd för att vara dynamisk. Den är byggd på 2000 talet men det finns ingen dynamik i att ... det finns ingen verkstad... det finns inga skjutdörrar att göra smågrupperingar, och jag försöker, som jag tror mycket på blender learning, att man har olika grupper där man går till stationer för att träna på olika sätt samma sak.

... men det är svårt med lokalerna, oftast de som behöver det då passar det inte alltid att sitta i en korridor för dom har svårt att fokusera på det dem ska. De behöver oftast ett lite lugnare rum.

Hur duktig man än är som pedagog så går det inte att tillgodose... ensam med alla elever. Det spelar ingen roll om de är om man säger normala - om man får säga så - att det inte är någon som avviker, så är det ändå omöjligt.

Hur grupperna ska sättas samman i nivågrupperingar finns det olika svar på. Många ser fördelar med att eleverna befinner sig på ungefär samma nivå, där de flesta av lärarna var eniga om att det är viktigt att man har en variation och inte gör på samma sätt hela tiden. De ser att det ibland är bra om eleverna befinner sig på samma nivå men anledningen till detta skiljer sig från lärare till lärare. Någon anser att eleverna påverkar varandra där alla inte tar sitt ansvar och någon annan menar att det är viktigt med gruppen och det sociala.

Då vill man att de duktiga eleverna lyfter varandra och de svaga eleverna lyfter varandra. Blandar man en grupp med duktiga och svaga elever blir det ofta att de svaga inte ta det där ansvaret som man annars gör när man måste.

Fördelen med att blanda, då blir det inte så... vad ska jag säga det, blir inte så fasta grupper. Det kan lätt bli dem... då vet man att det är dom som alltid får... det är inte så utpekande.

Varierad undervisning är något som alla lärare säger sig använda. De blandar teoretiskt arbete med praktiskt samtidigt som uppgifterna anpassas efter eleverna dels genom att de får varierad svårighetsgrad på uppgifterna och dels genom att alla inte behöver göra lika mycket. För att stötta elever som har svårt med koncentrationen påminner lärarna eleverna, innan arbetspasset och under tiden om vad som ska göras, ger korta instruktioner och återkommer oftare till dessa elever för att "checka av". De lägger också in pauser och använder timer eller timglas för att tydliggöra hur länge eleven ska sitta med uppgiften. En lärare upplever att det kan vara svårt att avgöra hur ofta hon ska gå fram till eleven för att hjälpa.

Att försöka att inte vara på dem för mycket. Det är också en risk, man gör ju det ibland att man är på dem för mycket, men det är en balansgång.

En lärare tar upp att hon upplever att det handlar mycket om hennes egen metodik där hon arbetar med olika strategier. Hennes upplevelse är att skolan är väldigt noga med att få eleverna att passa in i någon slags form så hon är försiktig med att se det som en svårighet utan vill istället se det som en svårighet för sig själv, att inte kunna möta eleven. Hon arbetar mycket med alternativa vägar där det är viktigt att ta reda på hur eleven lär. Exempelvis tar hon upp VAKT modellen, vilket innebär att man lär på olika sätt: Visuellt, Auditivt, Kinestetiskt och Taktilt - att man lär på olika sätt med olika lärtilar.

Lägg ifrån dig pennan och lyssna nu, och säger man det till någon som är taktil då är det som och hugga öronen av dem. Man lyssnar med händerna. Så får dom häftmasseklump och så sitter dom under bordet och håller på med sin häftmassa under tiden som jag pratar...

Övervägande delen av lärarna menar att planeringen för elever i behov av specialpedagogiskt stöd tar upp en stor del av deras planeringstid. Alla lärarna uttrycker att de får lägga mycket egen tid hemma på att förbereda och/eller hitta uppgifter/material/dator-Ipadprogram till dessa elever. Mycket energi läggs även på samtal med elever med koncentrationssvårigheter.

Jag tycker allt tar mycket tid... allt tar jättemycket tid. Det finns ju jättemycket förberedelser som tar en massa tid också om man nu ska göra det här som man tänker att man ska göra... det tar ju oerhört mycket tid och blir bort ju bortprioriterat för att man måste välja det som är allra viktigast just den här veckan eller den här dagen.

Nej det är ju det som tyvärr är problemet att det är tidsbrist i skolan det är ju så. Den finns inte riktigt inom ramen utan det får ju bli på den extra tiden.

Jag går mycket på gamla rutiner men så sitter man mycket på kvällar och så där.

En av lärarna nämner att hon gör grundförberedelser men sedan gör hon planeringen tillsammans med eleven. Där hon ser processarbetet som viktig – att de själva är med. Praktiskt taget alla samtalen kom in på elevers olikheter, där övervägande delen av lärarna menar att det är viktigt att prata om att vi är olika bra på saker, att vi behöver olika saker samt

att vi är och tycker olika. Några lärare arbetar med social emotionell träning inlagt på schemat medan andra tar upp det när det blir aktuellt. De flesta upplever att barnen själva accepterar om det är någon som gör på ett annat sätt eller använder datorn istället för pennan. Någon anser att diskussionen om olikheter är grunden till hur gruppen formas.

Vi pratar mycket om att vi är på olika nivåer, att man lär sig på olika sätt, lär sig olika snabbt det har de accepterat. Ingen klankar ner på någon. Det är viktigt och betona att vi är olika.

... det hör väl ihop med hur man jobbar överhuvudtaget och för att få ihop en grupp.

7.1.3 Sammanfattning

Samtliga lärare säger sig uppleva att det i första hand är elever som har kunskapsmässiga svårigheter som är barn i behov av särskilt stöd men nämner också de elever som har socioemotionella svårigheter. Resultatet visar att övervägande delen av lärarna anser att specialpedagogiska insatser är insatser som görs för eleven vilka bland annat innefattar olika grupperingar, struktur över dagen och ett varierat arbetssätt. Lärarna verkar använda sig av förhållandevis lika arbetsmetoder för elever i behov av särskilt stöd och de anser att tiden för planering inte räcker till. Lärarna säger att det är viktigt att betona olikheter i gruppen.

7.2 Samarbete

Nedan kommer lärarnas upplevelser av hur samarbetet mellan olika yrkeskategorier inom skolan fungerar idag att tas upp samt om hur de skulle vilja att detta samarbete såg ut. Kontakt med övriga lärare och pedagoger kommer också kort att beskrivas.

7.2.1 Samarbete med rektor, elevhälsoteam och specialpedagog

Lärare på skola A anser att de får det stöd de behöver från rektor oavsett om det är kunskapsmässiga eller sociala svårigheter. De kan inte heller se att det behövs en diagnos för att lättare få hjälp eller stöd. Lärarna tycker att rektorn är engagerad i alla elever och stöttar dem när det gäller elevfrågor och föräldrakontakter. På skola A tycker lärarna att rektorn oftast är aktiv och uppmärksammar de fallen som lärarna tar upp. Läraren menar:

Rektor är väldigt på i de här fallen... hon släpper inte det. Hon är väldigt aktiv i detta.

På skola B och C upplever lärare överlag att de får mer stöd när det gäller elever med kunskapsmässiga svårigheter samt att det är lättare att få stöd eller resurser om en elev har en diagnos. Trots att det egentligen inte ska ha någon betydelse.

Man skulle ju önska att oavsett vilka svårigheter du har att du ska få den hjälp du behöver och förtjänar... men har rätt till... men riktigt så är det inte utan man är nog mer fokuserad på kunskaperna för att alla ska nå målen.

Jo men det har jag märkt finns det en diagnos så är det lättare. Då är det mer uttalat liksom att ... den här rätten har den här eleven att få extra.

Samarbetet med rektor upplever de flesta av lärarna vara helt ok, med en bra och återkommande dialog. På skola B och C anser lärarna dock att man inte alltid får det stöd eller hjälp man behöver.

Bra dialog tycker jag vi har men sen är det ju inte alltid dem kan ge det dom hade önskat heller med sina budgetar men sen kan det ju vara att de tycker att man ska försöka lösa saker i arbetslaget men det är ju inte alltid så lätt att bara lösa det i arbetslaget.

Bra dialog men det blir ju inte alltid så som man önskar eller vill kanske.
Det handlar mycket om att det är den som skriker högst...

När det gäller EHT upplever lärarna på skola A att samarbetet med EHT fungerar bra och de känner att de får stöd och återkoppling inom rimlig tid. De anser att det är en så tydlig arbetsgång att de inte ens behöver fråga efter vad som kommer att hända utan de följer en bestämd ordning.

... alltså de har en väldigt bra arbetsgång på detta... det är nästan så att jag känner... jag behöver inte veta vilken turordning allting händer utan det händer.

På skola B håller de på att ändra rutinerna och arbetsgången för elevhälsoteamet till att lärarna bland annat ska få snabbare återkoppling, vilket har varit önskemål från både deras och specialpedagogernas sida. På skola C upplever lärare att det inte fungerar så bra med EHT men att det har blivit något bättre, eftersom lärarna fått möjlighet att vara med på EHT mötena. På mötet upplever de att de för en monolog där teamet antecknar men sen vet man inte riktigt var det hamnar. Och trots mötet blir det ingen uppföljning. Man upplever att det inte händer något och att man inte får någon återkoppling.

Vi har varit på möten men så händer inget mer. Vi får ingen uppföljning. Man berättar på mötet om de problem man har i klassen och sen! Vad händer sen?

Inget samarbete i stort sett alls. Väldigt dålig struktur och dålig uppföljning och dom är väldigt anonyma och ja jag träffar nästan aldrig dem som EHT team.

Samarbetet med specialpedagogen som alla lärare har kontakt med, utom en som har speciallärare, fungerar olika på de olika skolorna. På skola A har klassen tillgång till specialpedagogen tre dagar per vecka (lite flytande men ungefär 40 minuter) men detta varierar beroende på vilka behov klasserna har. Hon har bland annat läsgrupper i halvklass, i biblioteket, då läraren får möjlighet till att ha halvklass. Tiden används också till arbete med elever i grupp, läsgrupper, enskilt arbete med elev och detta bestäms i dialog med specialpedagogen. Det kan också vara grupper med elever från olika klasser utifrån elevernas behov.

Det är inte helt hugget i sten vilken tid man får. Det är ju specialtid där man skulle kunna sitta med en elev /.../ det är samma tid hela tiden men det är lite vad vi tycker och känner att vi vill göra. Hon gör ju också sådana där olika kartläggningar av barn.

Har lärarna på skola A önskemål om det, kan specialpedagogen arbeta i klassen, så att läraren får möjlighet att sitta med enskilda elever eller en mindre grupp. Var fjärde vecka kommer specialpedagogen och träffar pedagoger från fyra arbetslag där de har möjlighet att ta upp och diskutera eleverna. Ett slags handledningsmöte som specialpedagogen håller i.

Det är liksom handledningssituation där man sitter och lär av varandra. Här får man tillfälle att diskutera om det är några elever vi vill lyfta och diskutera /.../ specialpedagogen antecknar den här eleven, det är ju noterat någonstans.

På skola B håller en förändring på att ske till att specialpedagogen ska arbeta med eleverna tre dagar per vecka, i 5 veckor. Specialpedagogerna arbetar varierat med eleverna där de ibland läser två och två i enskilt rum men de har också mindre grupper och tränar olika moment i matematik samt läs- och läsförståelsegrupper. I de två sistnämnda grupperna förekommer att elever ifrån de olika klasserna blandas. Det sker även enskild undervisning av elever.

Under fem veckor sen nästa kanske vi inte får någon hjälp... vi ska prova det här 3 dagar i veckan. Det är också nytt... allting är nytt nu. För förra året hade jag nästan ingen hjälp.

Specialpedagogen kommer in en kvart på slutet av båda lärares arbetslagsplanering, en gång i veckan, och stämmer av hur det går med eleverna. De upplever att denna tid är alldeles för kort. Läraren som arbetar i trean har dessutom ett möte med övriga treors lärare en timme i veckan och har vid dessa möten möjlighet att boka specialpedagogen som vid behov kommer till detta möte.

På skola C arbetar specialpedagogen enskilt med eleverna ca 20 minuter två/tre gånger i veckan. Specialpedagogen är med ca två-tre gånger per termin på arbetslagets planering där hon tar upp vissa elever och berättar om hur testerna har gått. Pedagogerna i sin tur berättar hur läget är.

Vi rapporterar och sen har hon gjort tester som hon återkopplar till oss och berättar hur det gått. Den delen fungerar bra. Hon är väldigt duktig på att dokumentera. Väldigt korrekt så.

Specialläraren arbetar i klassen för vissa elever vid tre tillfällen i veckan och det är ca 60 minuter per gång.

Jag har ju 5 åtgärdsprogram och det är dem vi försöker upprätthålla. Hon jobbar hands on med de eleverna vid de tillfällena.

Specialpedagogerna på skola B och C arbetar endast med elever utanför klassrummet. Det kan förekomma att vissa tester görs i klassrummet. Ingen av lärarna har synpunkter på att specialpedagogen arbetar enskilt eller i liten grupp, i enrum med elever, men lärarna från båda skolorna uttrycker samtidigt att de har en önskan att specialpedagogen skulle arbeta mer aktivt i klassrummet både med undervisning och/eller observationer av dem själva och eleverna. Diagnoser och tester som specialpedagogen gör anser de är bra och viktiga eftersom de visar var eleven befinner sig utvecklingsmässigt. Informella möten och informell kontakt med specialpedagogen/specialläraren är något som finns på alla tre skolor. Dessa informella möten äger rum bland annat i korridorer, klassrum, arbetsrum, personalrum och i matsalen. Lärarna säger att de försöker undvika dessa möten men att i brist på tid så finns det ofta inga andra tillfällen.

Ja det finns det... många informella möten, men jag försöker att inte ta det på raster och så... det blir så ibland också men jag försöker undvika att man inte ska sitta i de sammanhangen och prata om enskilda elever. Kan lätt bli annars.

7.2.2 Framtida samarbete med rektor, elevhälsoteam och specialpedagog

Hur det framtida samarbetet med EHT kan se ut, skiljer sig mellan vad lärare på de olika skolorna tycker. De lärare som arbetar på skola A är nöjda med hur det är idag. Där upplever de att de har en bra dialog med rektor och en tydlig och väl fungerande arbetsgång vad gäller samarbetet med EHT. På skolorna B och C nämner lärarna att de skulle vilja ha bättre

återkoppling från EHT eller specialpedagogen samt att den återkopplingen ska ske snabbare än vad som är fallet idag. Bland dessa lärare finns de två som arbetar på skola B som precis har påbörjat ett förändringsarbete - där en av dem säger:

Om man se till det som var? Det var att det skulle gå lite fortare. Att ibland kanske man vill prata men man vill inte vänta en månad med att hinna sitta ned med en psykolog om man är orolig för något barn utan det kan gå lite fortare. Och det gör det nu. Så det tycker jag är bra.

En annan lärare menar att EHT skulle ha en tydligare och klarare strategi för det förebyggande värdegrundsarbetet. Hon skulle önska att de var mer synliga genom att visa sig ute i verksamheten som ett team.

Mycket mer gå ronden som man gör som läkare - man går ronden som EHT man går hela gänget. Här är vi... synliggöra deras uppdrag, synliggöra dem som individer.

Alla lärarna önskar att få mer av specialpedagogens/speciallärarens tid antingen i form av handledning, att hon är med aktivt i klassrummet samtidigt som hon observerar samt att hon arbetar mer med grupper både i och utanför klassrummet. Någon vill ha hjälp med att syna av eleverna genom att testa hur de ligger till. En lärare skulle vilja ha med specialpedagogen i klassrumssituationen för att se vad hon kan lära sig i sitt ledarskap.

Att hon tittar på agerandet i klassrummet, saker som hon sett som hon vill förstärka i en situation så att jag också kan lära mig att se hur det är hon tänker.

Alltså ibland kan jag känna att ibland kanske man vill ha mer hjälp med att kolla av vissa elever som man känner sig lite orolig för om det bara är jag eller om det är så eller. Att det fanns mer tid till det.

Jag tycker väl att det är viktigt att specialpedagogen kanske inte bara plockar ut elever till sitt rum utan att hon även är med inne i klassrumssituationen för att bilda sig en uppfattning om vad hon kan se, hur det funkar.

Handledning önskas både enskilt men framför allt i grupp där lärarna kan se fördelar av att lära sig av och få diskutera med varandra. Flertalet önskar att få handledning/kunskaper omkring det sociala men också om hur de ska hantera olika svårigheter bland eleverna.

Alla borde ju ha den kunskapen att jobba med de här eleverna med det krävs ju en del handledning och att man följer upp den handledningen. Åter igen uppföljning.

När man har mycket problem i gruppen då hade man velat träffa henne en gång i veckan eller varannan vecka för att ventilerat och prata hur ska vi gå vidare men det beror ju alltid på hur mycket problem man har.

Jag skulle önska att jag fick ha en specialpedagog med handledartid ibland kan jag uppleva att man är väldigt ensam och att jag inte ser skogen för alla träd... men sen skulle jag vilja ha en specialpedagog som på något sätt får mig att distansera mig från vardagen och se det från ett annat perspektiv men det skulle jag vilja ha handledning med en hel grupp pedagoger.

Att få tillgång till både specialpedagog och speciallärare var också något som några lärare hade önskemål om.

7.2.3 Kontakt med övriga lärare och pedagoger

Alla lärare, utom en, anser att de har kontakt med och möjlighet till att diskutera elever i behov av stöd med andra pedagoger på skolan, antingen i det egna arbetslaget eller i något annat lärarlag på skolan. Dessa diskussioner upplevs av några lärare som nödvändiga och utvecklande. Ibland upplever någon att det känns bra bara att få prata av sig och att det inte alltid ger något i form av tips eller råd. Lärarna använder också raster, egen planeringstid och andra stunder då de diskuterar/pratar med varandra. En del av lärarna tar vara på de stunder då de är rastvärdar att diskutera elever i behov av stöd. Många gånger sker det spontant och när det har hänt något speciellt.

7.2.4 Sammanfattning

Det finns en skola där lärarna uttrycker att de har ett fungerande samarbete med rektor, specialpedagog och elevhälsoteam. Det som framträdde var en tydlig arbetsgång där alla på skolan visste vad som skulle ske samtidigt som man använde sig av ett lösningsfokuserat samtal med specialpedagogen. På övriga skolor finns önskemål om att i ett framtida samarbete få tillgång till handledning, att specialpedagoger arbetar mer i klasserna och ett elevhälsoteam som visar sig ute i verksamheten med en tätare kontakt samt återkoppling till lärarna.

7.3 Skolutveckling

Skolans kunskapsuppdrag innebär att främja elevers utveckling av kunskaper där skolan enligt Lgr 11 (Skolverket, 2011a, s.13) ”ska erbjuda strukturerad undervisning under lärares ledning, såväl i helklass som enskilt. Lärarna ska sträva efter att i utbildningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former”. Under detta tema kommer lärarnas tankar om vad både skolan och lärarna själva kan utveckla för att bättre möta elevers olikheter samt vad lärarna anser att de behöver ha hjälp och stöd med.

7.3.1 Skolors utveckling

För att bättre kunna arbeta och möta elevers olikheter talar övervägande delen av lärarna om vikten av att inte ha för stora klasser. Något som alla lärare betonar väldigt mycket är möjligheten att kunna dela in klasser i olika grupperingar. De ser det som ett väldigt stort problem i verksamheten att det inte finns möjlighet till detta. En lärare menar att fler vuxna skulle arbeta omkring eleverna, med dynamiska grupper, vilket gör att man kan fokusera och ge mer tid till de som behöver.

Grupprum... det är någonting som jag verkligen saknar jättemycket. Nästan så att jag lider ibland med hela gruppen...

Hyfsat antal inte för stora grupper för det gynnar inte någon. De här grupperna... 30 grupperna är ju... nää. Så små grupper och gärna många små grupprum.

... fler grupprum så att man kan dela upp hela klassen på att sätta sig på olika ställen, att kunna gå runt och hjälpa dem. För det är svårt för dem också när man sitter i ett stort rum och någon elev låter väldigt mycket dom andra får ju inte heller så mycket gjort då.

Flertalet lärare nämner också behovet av fler datorer eller Ipads. Som det ser ut idag så finns det endast ett fåtal datorer och oftast ännu färre Ipads i klassrummen. Det skiljer sig bland lärarnas önskemål om de vill helst vill ha datorer eller Ipads. De få elever som har en egen dator eller Ipad har oftast en uttalad diagnos.

... om han hade haft en Ipad då hade det varit lättare för honom själv att hålla fokus, eftersom han behöver mycket vuxenstöd.

Alla upplever att det är mycket krångel med datorerna där uppkopplingen inte fungerar, datorn krånglar eller sladdar som saknas. Majoriteten av lärarna önskar att få utbildning/fortbildning i både dator-, Ipad- och smartboardanvändning samt information och kunskaper om olika program som finns för dessa. Och att få möjlighet att träna på dessa på dagtid. Två lärare menar att ett bättre samarbete med IT vore önskvärt, där rektorerna borde ha större förståelse för lärares arbete samt att IT teknikern på skolan skulle jobba mer mot klasserna.

När datorer inte startar och vi har en Ipad på 28 elever. Så ibland är det som ett skämt när vi ska jobba.

Man kräver ett IT samhälle man kräver att vi ska vara IT kunniga men vi får inte tillräckligt med utbildning i det heller.

Jag skulle vilja ha någon på skolan som jobbade mer med digitala verktyg som ett läromedel /.../ där den personen ska vara någon slags IT pedagog i vardagen tillgänglig för mig, för alternativt inte IT teknisk utan mer IKT pedagog, med program och annat.

Många av lärarna anser att tiden för att planera, hitta och prova datorprogram, leta bilder, få kunskaper om olika svårigheter som elever i klassen har, inte räcker till. Många sitter hemma på sin fritid och gör detta. En lärare menar dock att tiden finns i skolan men att det beror på organisationen.

Tid har vi i skolan det skulle jag aldrig säga annat men att vi inte har tid beror på en organisation som är en fyrkant som ska in i ett runt hål. Uppdraget överensstämmer inte med organisationen.

... som nu fick vi en ipad och sen undrar jag vad jag ska ha för program /.../"Du får prova dig fram" och så sitter man och provar sig fram lite grann på kvällar på gratisappar. Men hur många lördagar ska jag sitta och prova mig fram liksom?

Flertalet ansåg att rektorer skulle se mer till *var* i verksamheten behovet var som störst och att man utifrån det fick resurser och stöd från specialpedagogen. Lärare upplever att specialpedagogen ofta har för stort ansvarsområde i förhållande till antalet elever och pedagoger. Många önskar mer tid och hjälp av specialpedagogen på skolan. Att få möjlighet att vara fler pedagoger i klassen nämns av några lärare. En lärare menar att hela skolan måste omorganiseras för att kunna möta dagens elever och ge alla en chans att använda sig av sitt eget sätt och lära.

Det gör mig totalt förvirrad... så att jag tycker att vi har en organisation från 1842 och vi möter barn som är födda på 2000-talet som kräver en helt annan organisation för att kunna lära sig att lära sig själva.

Hon tänker att klassrummen skulle byggas som en sol med "göranderum" i mitten och teorirum (kreativa, flexibla och praktiska) runt omkring. Där skolgårdarna är byggda som lärosalar med utrymme att arbeta praktiskt med de olika ämnena i skolan, som exempelvis multiplikation och med stora whiteboardtavlor utomhus. En annan lärare menar att det hela tiden läggs på nya saker som de måste fokusera på och de hinner aldrig avsluta tidigare saker som de påbörjat och det blir därför ogjort arbete. Flera lärare tar upp de administrativa

uppgifterna. En av dem menar att om lärare hade haft lärarsekreterare, precis som läkare har läkarsekreterare så skulle det vara färre barn med svårigheter. De menar att de lägger mycket tid och energi på dokumentation exempelvis individuella utvecklingsplaner, åtgärdsprogram och uppföljningar.

7.3.2 Ämnes- och allmändidaktisk utveckling

Det lärarna nämner när vi pratar om vad de själva behöver utveckla för att bättre möta elevers olikheter är saker som handledning, både handledning för klassen men också i grupp med andra lärare, fortbildning i läs- och skrivutveckling, kunskaper om när eleven inte tar till sig undervisningen, hur man använder olika program till datorer/Ipads, varierad undervisningen samt att få mer kunskaper om de särskilda behoven som finns i klassen.

Jag skulle behöva handledning för att kunna distansera mig från det jag gör... även vetenskapliga tips och råd.

... inom läs och skrivutveckling... läsa mer för att kunna nå alla.
Jag skulle ju vilja bli proffsigare på att kunna mer om de särskilda behoven.

Alla lärare säger sig vara i behov av kunskaper om barn som fått olika diagnoser. Kunskaper om hur barnen lär och om olika läromedel/arbetsmaterial för dessa elever. Att få veta mer om hur man arbetar med elever som har koncentrationssvårigheter och olika sociala svårigheter (kamratkontakter, följa de sociala lekkoderna). Några lärare nämner att de skulle vilja utveckla sitt eget sätt att undervisa.

Vilka processer kan jag förvänta mig av en som har adhd, jag känner att såå himla duktig på det här är jag inte, jag går mest på känsla.

Generellt känner jag att jag behöver mer kunskaper inom coaching. Hur kan jag prata med eleven för att få ut mesta möjliga i olika situationer. Sedan känner jag att jag vill hålla mig mer uppdaterad/påmind om hela autismspektrat. Det går för lång tid mellan de olika föreläsningarna.

7.3.3 Sammanfattning

Faktorer som lärarna uttrycker att skolan behöver utveckla är bland annat att rektorer skulle ha bättre koll på *var* i verksamheten behoven finns och att de borde fördela stödet därefter. De har också önskemål om fler grupprum, fler resurser i form av lärare eller specialpedagoger samt färre elever i klasserna. Flera lärare anser att för mycket tid läggs på dokumentation av olika slag. Lärarna uttrycker ett behov av att få möjlighet till handledning, fortbildning i läs- och skrivutveckling liksom utbildning i användandet av dator- och Ipad program. Alla lärarna sa sig också ha behov av mer kunskaper om olika diagnoser.

7.4 Studiens slutsatser/huvudresultat

Elever i behov av särskilt stöd anses vara de elever som inte uppnår målen i främst svenska/matematik samt elever med sociala svårigheter. Lärare efterfrågar pedagogiska samtal där de får möjligheter att reflektera och diskutera samt att få tillgodogöra sig kunskaper inom både ämnes- och allmändidaktik, diagnoser och socioemotionell problematik. Mycket av lärarens tid läggs på dokumentation. Specialpedagogen förväntas arbeta både i klassrummet och enskilt/liten grupp med elever. En tydlig struktur och arbetsgång med återkoppling från elevhälsoteamet eftersöks där teamet är mer aktiva och synliga ute i klasserna.

8 Diskussion

Syftet med studien var att samtala med lärare om vilka elever de anser är i behov av särskilt stöd, vad lärare menar är specialpedagogiska insatser, hur de utformas i verksamheten och hur de skulle önska att de var utformade. Eftersom intervjuerna varit halvstrukturerade har det inneburit att några delar har blivit mer omfattande än andra då lärarna själva lagt mer fokus på dessa områden. Min upplevelse är att samtalen varit trovärdiga. Givetvis kan min egen förförståelse och eget intresse även påverkat denna del. Som inledning kommer metoden att diskuteras och därefter resultatet.

8.1 Metoddiskussion

Intervjun är fenomenologins främsta datainsamlingsmetod eftersom intervjuaren får insyn i en persons livsvärld, så att man kan skaffa sig en bild av dennes upplevelser och erfarenheter (Kvale & Brinkmann 2009). Jag valde lärare från tre olika skolor och fick därigenom möjlighet att samtala med lärare från olika skolkulturer och både likheter och skillnader kom fram. Valet av halvstrukturerade intervjuer gjorde att jag fick möjlighet att samtala med lärare och ställa följdfrågor när jag inte förstod eller när jag behövde få ett utförligare svar. "Förståelsegrundande undersökningar syftar till att öka förståelsen av någonting som vi redan tidigare visste en del om men som vi inte ansåg oss förstå tillräckligt" (Thomson, 2001, s.30).

Med min förförståelse hade jag lätt att förstå vad lärarna menade när de pratade om händelser i skolans värld, vilket kan vara en fördel. "Fördomar är ett annat ord för förförståelse, det vill säga en bedömning eller en dom som fällts i förväg, redan innan de fenomen som är av intresse blivit undersökta (Thomson, 2001, s. 45). Författaren menar att fördomar inte behöver vara en negativ term, utan lika gärna kan vara teorier och erfarenheter som är sanna från vår egen referensram. Det viktiga enligt Thomson (a a) är att lyfta fram dem och medge deras existens eftersom utan fördomar eller förhandsuppfattningar finns ingen kunskap. En av mina förhandsuppfattningar handlar om min upplevelse av att kommunikationen och återkopplingen mellan lärare och elevhälsoteam men också mellan lärare och specialpedagoger inte fungerar tillfredställande.

Alla lärare var däremot mer eller mindre okända för mig, vilket gjorde att jag inte hade någon förförståelse för dem som personer. Enskilda och gemensamma erfarenheter kom fram och under intervjun analyserade lärarna själva sin situation och drog samtidigt vissa slutsatser. Utsagorna har på många vis varit vad jag hade förväntat mig med utgångspunkt från min förkunskap och erfarenhet kring forskningsfrågorna, men det har också förekommit utsagor som varit nya och intressanta för mig och studien. Nya infallsvinklar har också blivit synliga genom undersökningen. Till exempel har det synliggjorts hur viktig kommunikationen mellan lärare och specialpedagoger/elevhälsoteam är men också dialogen mellan ledning och lärare. Detta för att elever i behov av stöd ska ges de bästa förutsättningarna att lyckas i skolan och eftersom lärarens kompetens enligt forskning är den viktigaste faktorn för elevens framgång så bör dennes behov synliggöras i ovanstående dialog.

I samband med transkriberingen gavs möjlighet att analysera min egen roll som intervjuare. Där funderingar kring hur jag kunnat agera eller föra samtalet vidare på andra sätt funnits med hela tiden. Jag har varit medveten om min egen påverkan - genom min egen närvaro, mitt sätt

att ställa och följa upp frågorna samt mitt kroppsspråk men inser samtidigt att man sänder signaler som man är omedveten om själv. Kvale och Brinkmann (2009) menar att:

Det bör noteras att det inte bara är frågorna som kan vara ledande, utan intervjuarens egna kroppsuttryck och verbala reaktioner, som de andrafrågor som följer på ett svar, kan fungera som positiva eller negativa förstärkare för intervjupersonens svar och därigenom inverka på hans svar på andra frågor. (s. 188)

Jag kan se att min roll som intervjuare utvecklades från första till sista intervjun där den största upptäckten från början var min ovilja till att låta det vara tyst. Istället för tystnaden valde jag att ställa följdfrågor och lät inte respondenten få tid på sig att svara. Lantz (2007, s.83) menar att om man tillhandahåller tid ger man respondenten utrymme till att reflektera och tänka igenom frågan men också för att hantera en eventuell nervositet. Efter denna upptäckt blev jag bättre på att låta tystnaden tala och kunde då se att det kom fram intressant information som jag ibland inte hörde vid intervjutillfället.

Nya erfarenheter och insikter från varje intervjusituation har kanske också bidragit till att jag varit ännu mer förberedd vid nästa tillfälle. Jag inser, trots min synliga utveckling, att jag har lång väg att gå innan jag blir en fulländad intervjuare och kan se att Kvale och Brinkmann (2009, s. 98) har rätt när de säger: "Det krävs omfattande träning för att bli en högt kvalificerad intervjuare".

8.2 Resultatdiskussion

I den tidigare resultatdelen presenterades det som kommit fram under intervjuerna i olika kategorier som sammanställts under tre teman. Under denna rubrik kopplas empirin samman med valda delar av historik, forskning, perspektiv samt olika begrepp. Studiens syfte är att beskriva vilka elever lärarna anser vara i behov av särskilt stöd och hur de specialpedagogiska insatser kan utvecklas samt synliggöra vad lärare behöver stöd och hjälp med för att lyckas ge framför allt elever i behov av särskilt stöd det de behöver. Detta tillsammans med de frågeställningarna som ställts i syftet leder fram till diskussionen. Lärare ska i arbetet med elever i behov av särskilt stöd se till hela elevens situation och därefter sätta in åtgärder. Dessa åtgärder ska grunda sig på faktorer som granskats på organisations-, grupp- och individnivå vilket gör att denna struktur känns som ett naturligt val under denna rubrik.

8.2.1 Organisationsnivå

Studien visade att flertalet av lärarna vill ha fler resurser i klassrummet i form av fler lärare och/eller specialpedagoger för att genomföra undervisning och möta alla elever i klassrummet. Lärarförbundet (2013) framhåller att resursminskningar har betydelse framförallt för skolans möjligheter att hjälpa de elever i behov av särskilt stöd att uppnå målen. I resultatet nämndes minskade klasstorlekar som ett önskemål för övervägande delen av lärarna samt möjligheter att dela upp klassen i större och mindre grupper. Persson (1998) menar att för stora klasser kan vara en orsak till lärarnas svårigheter att individualisera, vilket gör specialpedagogiska insatser nödvändiga. I styrdokumentet (Skolverket, 1998) stöds minskad klasstorlek tillsammans med ett förändrat arbetssätt.

Att undervisa och ansvara för elevens individuella utveckling i en klass är mycket om mycket ett ensamt arbete. Här behövs det pedagogiska samtalet i allra högsta grad, gärna tillsammans med andra yrkesgrupper på skolan för att öka möjligheterna till att kunna hitta nya sätt att se

på olika situationer. Resultatet visar att lärarna eftersöker handledning, både individuellt och kollegialt där de får möjlighet att reflektera och diskutera tillsammans. Ahlbergs studie (2007b) visar att handledningssamtal ger läraren möjligheter att utveckla ett kritiskt förhållningssätt och få distans till den egna undervisningen där det reflekterande samtalet och handledning bidrog till skolans pedagogiska utvecklingsarbete.

Det framkom i studien att lärarna uttalade ett behov av att få möjlighet till fortbilning. Skolverket (2011) kom fram till att eftersom lärares kompetens anses som den enskilt viktigaste faktorn för elevens framgång i skolarbetet är satsningar på lärarutbildning och fortbildning nödvändiga. I Skollagen (SFS 2010:800, s.11) står att rektor ska se till att pedagogerna i skolan ges möjligheter till kompetensutveckling. Andersson och Thorsson (2008) menar att det fordras kompetenta skolledare som förstår sitt ledarskap och kan omvandla styrdokumentet till verkliga mål och praktiskt handlande, för att främja arbetet mot en inkluderande skola. Skrtic, genom Persson (2007a), instämmer och menar att det är viktigt att analysera och synliggöra organisatoriska brister i skolan samtidigt som man effektiviserar verksamheten för att kunna utforma en likvärdig utbildning för alla elever. Alexandersson (2011, maj) anser att lösningarna på problemen inte alltid finns i skolans organisation eller struktur utan hos den enskilde läraren.

Alexandersson (2011, maj) tar upp Hatties undersökning som visar att en framgångsfaktor för elevers lärande är en systematisk utvärdering av lärarens undervisning vilket också var ett önskemål från några av lärarna. Några viktiga faktorer enligt Avellan (2008) för att främja arbetet mot en skola för alla, är att alla berörda får utbildning och kontinuerlig handledning samtidigt som lärarkolleger måste våga pröva och ompröva olika pedagogiska modeller för att därefter diskutera och utarbeta gemensamma strategier där var och ens olika förmågor tas tillvara.

Det är möjligt att vi, som den ena läraren menar, "har kvar en skola från 1842 men att vi möter barn som är födda på 2000-talet" och som kräver en helt annan organisation för att *lära sig och lära*. Skolan är kanske inte organiserad på ett sådant sätt vilket gör att vissa elever alltid kommer att vara i behov av särskilt stöd. Möjligen kan det också vara hos den enskilde läraren som vi måste börja med en förändring, genom ett reflekterande förhållningssätt över hur man undervisar, för att kunna nå dagens elever.

8.2.2 Gruppnivå

Bedömningar/diagnoser upplevs i studien, inte i första hand, att användas för att segregera eleverna utan för att lärarna vill få kunskaper om hur eleven lär sig och på vilket sätt de ska arbeta med eleven. Fischbein (2007) menar att begåvnings testen utvecklades som ett svar på skolans behov av att avskilja elever från den ordinarie undervisningsgruppen och placera dessa i någon form av specialpedagogisk verksamhet. Många av de åtgärder som lärarna beskriver blir segregering i och med att specialpedagogen oftast tar ut dessa elever i enrum och arbetar enskilt eller i liten grupp med dem. Detta talar emot den studie som Nilholm och Evaldsson (i Skolverket, 2010) gjorde, i vilken specialpedagoger var skeptiska till att ge stöd i särskilda grupper. Både Groth (2007) och Persson (2007a) framhåller att dagens skola löser svårigheten med elever som är i behov av särskilt stöd genom att avskilja dem från den ordinarie undervisningen. De menar att målsättningen med en inkluderande undervisning inte verkar ha fått något fäste i skolans verksamhet.

Enligt Giota och Lundberg (2007) anges få riktlinjer för hur stödet för elever i behov av särskilt stöd ska organiseras samt vilka metoder som ska användas. Forskning (Giota &

Lundberg, 2007; Fraser, 2009; Persson, 2007a & Skolverket, 2010) visar att en stor del av de specialpedagogiska åtgärderna sätts in på individnivå och att svensk specialundervisning avskiljer elever i behov av särskilt stöd från den ordinarie undervisningen. Det bästa för elever i behov av särskilt stöd är enligt Myklebust (2006) att de får det extra stöd de behöver i vanlig klass eftersom förväntningarna på vad de ska åstadkomma där är högre från både kamraternas och pedagogernas håll. Verneresson (2002) framhåller att en inkluderande undervisning inte är praktiskt genomförbart i en alltmer resurskrävande skolverksamhet.

Resultatet visar att övervägande delen av lärarna har önskemål om att specialpedagogen, förutom att arbeta enskilt med elever, också ska arbeta mer i klassrummet dels för att undervisa och dels för att observera både elever och läraren. Vad det beror på att dessa önskemål inte blir verklighet kan jag bara spekulera om men betydelsen av kommunikation mellan dessa yrkesgrupper måste betonas. Ahlberg (2007) menar att den dagliga dialogen mellan lärare och specialpedagog är betydelsefull. Nilholms och Evaldssons (Skolverket, 2010) studie visar att det ute på skolorna finns en ganska tydlig yrkesmässig indelning mellan vanliga pedagoger och pedagoger med specialpedagogisk kompetens på elever i svårigheter där de senare ses som experter. Håkansson (2013) menar att skolan har utlärningsvårigheter där lärare behöver öppna upp sin undervisning och se vad det är som skulle kunna förändras, just för att man ska kunna nå fler elever än man gör.

En snabbare och tätare återkoppling med elevhälsoteamet eftersöktes av några lärare där de önskade ett mer aktivt och synligt team ute i verksamheten. Över hälften av respondenterna har en upplevelse av att ingenting görs när de anmält till elevhälsoteamet. IFAU (2012:11) menar att elevhälsan har ansvar för varje elevs lärande och utveckling där man kan se att skillnader i utbud liksom otydligheter i ansvarsfördelning och uppföljningsansvar ses som ett problem ute i skolorna. Trots att kraven på elevhälsa har stärkts enligt IFAU. En skola i min studie visar på ett fungerande samarbete med rektor, specialpedagog och elevhälsoteam där man kan hitta faktorer som Partanen (2012) finner väsentliga för att elever i behov av stöd ska få den hjälp som de har rätt till. En tydlig arbetsgång där alla pedagoger i verksamheten har kunskap om hur arbetsprocessen går till. Flera forskare (Ahlberg, 2007a; Öqvist, 2010) ser att samarbete med lärare, rektor och elevhälsoteam är avgörande för elever i behov av särskilt stöd.

8.2.3 Individnivå

Lärarna i studien säger sig uppmärksamma elever i behov av stöd och att det först och främst handlar om de elever som inte uppnår kunskapsmålen i framförallt svenska och matematik samt de med sociala svårigheter. Det stämmer överens med Fraser (2009) som menar att begreppet *elever i behov av särskilt stöd* oftast används om de elever som av olika orsaker inte utvecklas på önskvärt sätt inom det kunskapsmässiga eller sociala området. Utifrån lärarnas berättelser ser de oftast elevernas svårigheter som individrelaterade. Håkansson (2013) anser skolan har en tendens att individualisera problemet så att det hamnar hos den enskilde eleven. Han ser att elever har inlärningsvårigheter men också att skolan har utlärningsvårigheter. Gerrbo (2012) menar att en förklaring till att lärare nästan uteslutande ser till att det är elevens/individens skolsvårigheter beror på lärares skyldighet att fokusera på individens rätt vid upprättande av åtgärdsprogram och när särskilda insatser och stöd ska ges. Samtidigt som faktorer på grupp- och organisationsnivå också måste beaktas enligt Gerrbo.

Studien visade att lärare efterfrågar hur elever med behov av särskilt stöd lär sig och vilka dator/Ipad program eller annat material som eleven kan använda sig av. En av lärarna uppmärksammar på vilket sätt eleven, *hur*, han eller hon lär sig. Man kan se en intressant

koppling till Partanen (2012) som framhåller att det är viktigt att lära barn hur man lär sig. Läraren menar, liksom Partanen, att det är viktigt att eleven ska hitta metoder hur man lär sig samtidigt som lärare ska ge eleven rätt verktyg för att lära sig. Enligt Skolverket(2011) har andelen individuellt arbete ökat i skolorna och utifrån det ställs det krav på nya kompetenser. Där förmågor som självständighet och självreglering behövs för att eleven på egen hand ska lyckas planera och genomföra arbetet vilket inte alla elever klarar av.

Specialpedagogiska insatser, enligt övervägande delen av lärarna, är en varierad undervisning där eleverna arbetar med olika uppgifter och svårighetsgrad. Lärarna blandar praktiskt arbete med teoretiskt där de också använder olika dator- och Ipad program. Ytterligare insatser är en tydlig struktur över dagen där lärarna påminner vissa elever under dagen samt tänker på placering i klassrummet. Dessa insatser visar att lärarna ser till vad som kan ändras i miljön för att elever i behov av stöd ska lyckas i klassrummet. Salomonsson (2008) betonar vikten av att anpassa material och svårighetsgrad för att göra skolarbetet lärorikt och lustfullt. Enligt Partanen (2009) ligger utmaningen i att strukturera upp och organisera klassrumssituationen för att utveckla och stärka eleven. I Nilholms och Perssons studie (Skolverket, 2013b) är det betydelsefullt framför allt för elever i behov av särskilt stöd med en trygg klassrumsmiljö där det finns tydliga rutiner och med en hög grad av delaktighet. SOU (200:19) menar att även om en elev har svårigheter i en miljö behöver det inte betyda att eleven har svårigheter i en annan miljö.

Lärarna upplever att tiden inte alltid räcker till för planering och förberedelse samt att de lägger för mycket tid på dokumentation, vilket gör att de troligtvis välkomnar det beslut som riksdagen tog i oktober 2013 (Motion, 2013/14: Ub U5) där man vill förenkla och minska lärares administrativa arbete – vilket gör att lärarna får mer tid till undervisning, uppföljning av elevens kunskapsutveckling samt att se till att eleven får det stöd som behövs.

Flera lärare i studien menar att de har brist på kunskap för hur de ska hantera olika socioemotionella problem som finns i klassen. Upplevelsen är att de lägger mycket tid och energi på dessa elever, tid som tas från övriga klassen. Vilket överensstämmer med Gerrbos (2012) avhandling som visar att det i första hand är elevers sociala skolsvårigheter som är skolans stora utmaning eftersom undervisningen i klassrummet äventyras om de inte blir lösta. Persson (2007) framhåller att de vanligaste skälen till att elever behöver specialpedagogiskt stöd är de som sammanfattas i socioemotionella problem av skilda slag t.ex. stökighet, bristande anpassning och sociala problem.

Emanuelsson et.al. (2001) menar att lärare i allmänhet upplever olikheterna i klasserna som arbetsamma. Möjligtvis behöver skolorna och elevhälsoteamen kommunicera med lärarna för att få kännedom om vad det är lärare har behov av att få stöd och hjälp med och samtidig erbjuda både kunskap och insikt i de svårigheter som är aktuella samt hur läraren bör förhålla sig. De flesta lärarna upplever att det är lättare att få stöd från skollärdning/rektor om en elev har en uttalad diagnos. Utredningen (SOU 2000:19) visar att det blir allt vanligare att skolan och dess ledning efterfrågar diagnoser för att motivera ökade resursbehov. Enligt Skollagen (SFS 2010:800) skall en elev ges stödundervisning om eleven inte uppnår de mål som ska uppnås eller om eleven av olika skäl behöver stöd.

8.2.4 Dilemman

Nedan synliggörs några av de specialpedagogiska dilemman som synliggjordes i studien. Därför kommer jag använda mig av Nilholms (2005) dilemmaperspektiv. Det som är utmärkande för ett dilemma enligt författaren, är att de motsättningar som förekommer aldrig

kan sammanlänkas men där berörda ändå måste göra ett aktivt val. Gunnarssons (1999) tankar kan också länkas hit eftersom han menar att det pedagogiska innehållet i skolan är riktat mot en tänkt normalelevs utveckling och lärande, där elever som inte tillhör denna grupp får någon form av specialpedagogiskt stöd.

Alla lärarna i min studie ställs inför dilemmat, att alla elever - trots olika förutsättningar - ska utföra samma eller likvärdigt arbete enligt läroplanen inom samma tidsperiod. En lärare menade att "Hur duktig man än är som pedagog så går det inte att tillgodose, ensam med alla elever... så är det ändå omöjligt". Lgr 11 (Skolverket, 2011) betonar den enskilda individens behov vilket innebär att lärare måste anpassa innehåll och arbetsformer där varje elevs behov tillgodoses samtidigt som kurs- och timplaner är lika för alla. Detta betyder att alla elever förväntas nå de obligatoriska målen inom samma tidsperiod. Här uppstår en svårighet menar Persson (2007) eftersom dessa regler begränsar lärares arbete för hur långt en individualisering av eleven kan gå. Inläringen enligt Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) "måste anpassas till barnets behov snarare än att barnet skall formas i enlighet med i förväg fastställda antaganden om inlärningsprocessens takt och natur". (s. 17)

I studien framkom att i de specialpedagogiska insatserna läggs det en del fokus på eleven/individen men lärare försöker också anpassa verksamhetens innehåll och i viss mån arbetssätt för att elever i behov av särskilt stöd ska lyckas i skolan. Lärare bör i första hand se till att det är skolan som har svårigheter för att inte kategorisering ska ske. Det blir ett dilemma eftersom undervisningen enligt Lgr 11 (Skolverket, 2011) ska individualiseras för varje elev samtidigt som alla elever har rätt till en likvärdig utbildning. I det kategoriska perspektivet (Nilholm, 2006; Skolverket, 2011b) blir eleven objekt för skolans insatser av olika slag medan i det relationella perspektivet ligger fokuseringen på hur skolan kan utforma och anpassa verksamheten för den enskilda elevens förutsättningar för att nå de mål eller krav som är formulerade på förhand.

Gerrbo (2012) visar på ett samband mellan elevers skolsvårigheter samt de lärandemål som läroplaner och övriga styrdokument ger uttryck för. Han menar, trots detta, att kategorisering i vissa avseenden är tvunget för att få det att fungera, både arbetsmässigt och organisatoriskt sett. Kan det möjligtvis vara så att det i praktiken trots allt är nödvändigt med både det kategoriska och relationella perspektivet men där störst fokus ligger på det relationella?

Skolan som byggnad är inte konstruerad så som lärarna önskar, vilket också visar sig vara ett dilemma, eftersom lärarna menar att de har ett stort behov av att gruppera eleverna. Lärarna betonar att det vore bra om skolan var byggd med flexibla rum så att det fanns möjlighet att dela in eleverna i större och mindre grupper samtidigt som man också hade möjligheter att erbjuda olika aktiviteter för att lära på alternativa sätt. Skolverket (2013b) och Göransson (2008) framhåller att bra skolor ur ett specialpedagogiskt perspektiv utmärks av lärare som arbetar mycket med grupparbeten. Lärarna i studien hade olika åsikter och synpunkter på hur eleverna skulle delas in i grupper där dilemmat om vem och vad man skulle ta hänsyn till framkom tydligt. Skolverket (2008) menar att både lärare och elever är positiva till nivågrupperingar för att få till likartade grupper med anpassad undervisning men att dessa grupperingar i första hand gynnar de elever med goda förutsättningar.

8.3 Framtida specialpedagogisk forskning

Som fortsatt forskning ser jag det som väsentligt att undersöka hur rektorer organiserar de specialpedagogiska insatserna - specialpedagogens och elevhälsoteamets arbete. Att få

kännedom om vad rektorer menar är viktigt för att elever ska få det stöd de har rätt till och hur vill de att ett fungerande samarbete mellan pedagoger, specialpedagoger och elevhälsoteam ska se ut. Jag skulle också vilja veta hur rektorer arbetar för att utveckla lärares professioner och hur de ser till att lärare får tid för reflektion och handledning samt individuell kompetensutveckling gällande de svårigheter som finns i klassrummen idag. Eftersom läraren enligt forskning är en av de viktigaste framgångsfaktorerna samtidigt som det är rektor och skolans kultur som avgör hur de specialpedagogiska insatserna är utformade anser jag denna kunskap vara angelägen.

Det vore betydelsefullt att undersöka elevers delaktighet, men framför allt elever i behov av särskilt stöd, i arbetet med de specialpedagogiska insatserna. Om eleverna är med och för sin talan om hur de vill att de specialpedagogiska insatserna ska se ut. Eftersom det endast kom upp i en intervju i min studie, så vet jag inte om eller hur lärare arbetar med elevers delaktighet. Att få intervjua elever där de fick berätta om hur de upplever sin delaktighet inom detta område skulle vara mycket intressant.

8.4 Slutord

Lärarna i studien har lyft fram tankar om hur de specialpedagogiska insatserna kan utformas och hur ett samarbete med specialpedagoger och elevhälsoteam kan se ut. Detta kan ses som betydelsefull information för rektorer och specialpedagoger.

Förhoppningsvis kan denna studie bidra till tankar och idéer som kanske kan användas i skolutvecklingssyfte. Eftersom det i diskussionen kom fram att det ses som fruktbart att skolan behöver se över elevhälsoteamets organisation, specialpedagogens arbetsinsatser samt lärares möjlighet att reflektera över sitt sätt att undervisa - så är det kanske där förändringen ska börja ta form. Jag instämmer med Alexandersson (2011, maj) om att lärare måste utvärdera sin undervisning systematiskt men för att detta ska möjliggöras anser jag samtidigt att det bör ske en förändring av skolans organisation eller kultur.

Referenser

Kommentar [BK2]: Litteraturlistan är korrigerad.

- Ahlberg, A. (2007a). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I E. Björck-Åkesson, & C. Nilholm. (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronten*. (s. 66- 78). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (2007b).Handledning för förändring? I. T. Kroksmark, & K. Åberg. (red.). *Handledning i pedagogiskt arbete*. (s. 241-267). Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B., & Thorsson, L. (2008). *Därför inkludering*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Avellan, K. (2008). Vikten av att mötas – tankar kring inkludering i grundskolans senare år. I B. Andersson, & L. Thorsson (Red.). *Därför inkludering*. (s.55-63). Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Bengtsson, J. (1988). *Sammanflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi* .(2:a uppl.). Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson. (Red.). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2:a uppl.). (s. 9-59). Lund: Studentlitteratur.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1998). (Red.). *Theorising special education*. London: Routledge.
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Sage Publications.
- Dyson, A. (2006). *Changes in special education theory from an English perspective. USA:* University of Manchester.
- Egelund, N., Haug, P.& Persson, B.(2006) *Inkluderande pedagogik i skandinaviska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området- en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I E. Björck-Åkesson, & C. Nilholm. (Red). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronten* (s. 17-35). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Fraser, N. (2009). Elevers särskilda behov – en analys enligt Nancy Fraser. I. A. Ahlberg. (red). *Specialpedagogisk forskning en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Giota, J., & Lundborg, O. (2007). Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning,

- former och konsekvenser. *IPD-rapport 2007:03*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Gunnarsson, B. (1999). *Lärandets ekologi för elevers utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Göransson, K. (2008). Olikhetens plats i den inkluderande skolan. I B. Andersson, & L. Thorsson. (red.). *Därför inkludering*. (s. 65-71). Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Holmsten, S. (2002). Ett psykosocialt perspektiv på barn i behov av särskilt stöd. Skolverket. (Red.). *Att arbeta med särskilt stöd – några perspektiv*. (s. 52-84). Stockholm: Liber.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (2007). *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Müntzig, G., & Voss.Wikström, C. (2008). Att arbeta tillsammans. I B. Andersson, & L. Thorsson. (Red.). *Därför inkludering*. (s. 36-46). Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "I behov av särskilt stöd": Vad betyder det och vad vet vi?* Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Partanen, P. (2009). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Partanen, P. (2012). *Att utveckla elevhälsa*. Stockholm: Petri Partanen och Skolutvecklarna Sverige.
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4:1 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (1998). Den motsägelsefulla specialpedagogiken. *Specialpedagogiska rapporter, nr 11*. Göteborg: Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2007a). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (2007b). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I E. Björck-Åkesson, & C. Nilholm. (red). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronten*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Salomonsson, M. (2008). Skola i glesbygd. I B. Andersson, & L. Thorsson. (Red.). *Därför inkludering*. (ss.48-54). Stockholm: Specialpedagogiska institutet. Edita.

- Skolverket. (2005). Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid. *Rapp. 270*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket.(2008). *Särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013a). *Skolverkets allmänna råd. Arbetet med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.
- SOU. (2004:98). *För oss tillsammans – om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1990). *Inclusive Schooling*. I S. Stainback, & W. Stainback (Red.). *Support Networks for Inclusive Schooling. Interdependent Integrated Education*. Baltimore: Brookes
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Uneskorådet. (2006:2). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10 skriftserie*. Stockholm: Svenska Uneskorådet.
- Thomson, H. (2010). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2007). *Enkätboken (3:e upplagan)*. Lund: Studentlitteratur.
- VernerSSon, I-L. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv. (2:a uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande - Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Elektroniska källor

- Alexandersson, M.(2011, maj). Att göra skillnad. *Pedagogiska magasinet*, 2. Tillgänglig: <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/05/10/gora-skillnad>.
- Björklund, J. (2013, 26 juni). Nyhetsbrev. Folkpartiets hemsida. Hämtad 2013-09- 26 från <http://www.folkpartiet.se/jan-bjorklund/nyhetsbrev/?nid=272648>
- Gerrbo, I (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken* (Doctoral thesis,Gothenburg Studies in Educational Sciences 326). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2013-03-18 från <http://hdl.handle.net/2077/30583>

- Groth, Dennis. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Hämtad 2013-05-08, från <http://epubl.luth.se/1402-1544/2007/02/LTU-DT-0702-SE.pdf>
- Holmsten, S. (2002). Ett psykosocialt perspektiv på barn i behov av särskilt stöd. I Skolverket (red). *Att arbeta med särskilt stöd några perspektiv* ss. 52-84). Stockholm: Liber.
- Håkansson, J.(2013, 28 september). *Så kan undervisningen utvecklas*, Skolvärlden. Hämtad 2013-09-28 från <http://www.skolvärlden.se/artiklar/sa-kan-undervisningen-utvecklas>
- IFAU (2012:11) *En god start? En rapport om att stötta barns utveckling*. Hämtad 2013-10-28 från <http://www.ifau.se/Upload/pdf/se/2012/r-12-11-En-god-start-en-rapport-om-att-stotta-barns-utveckling.pdf>
- Lärarförbundet. (2013). *Lyssna på lärarna – så kan alla elever nå målen*. Hämtad 2013-04-08 från [http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/bilagor/B8F858C004482F15C1257B390031573D/\\$FILE/rapport_lyssna_20130325.pdf](http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/bilagor/B8F858C004482F15C1257B390031573D/$FILE/rapport_lyssna_20130325.pdf)
- Motion 2013/14:Ub U5. *Minskade krav på dokumentation i skolan*. Hämtad 2013-10-15 från <http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utskottens-dokument/Betankanden/Arenden/201314/UbU5/>
- Myklebust, J- O. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, Volume 33, Issue 2 (ss.76-81) Hämtad 2013-09-26 från <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8578.2006.00418.x/abstract>
- SFS (2010:800). *Skollagen*. Hämtad 2013-10-27 från <http://www.skolverket.se/regelverk/juridisk-vagledning/elevhalsa-tydligare-krav-pa-elevhalsan-1.126285>
- Skolverket (2010) *Om "I demokratins marginaler – ett projekt om barn i problematiska skol-situationer*. Hämtad 2013-08-12 från http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.142353!/Menu/article/attachment/problematiska_skol-situationer.pdf
- Skolverket (2011b) *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Hämtad 2013-10-17 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1787>
- Skolverket (2012). *Samarbete avgörande för elever i behov av särskilt stöd*. Hämtad 2013-08-15 från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/specialpedagogik/professorsintervjuer/samarbete-avgorande-for-elever-i-behov-av-sarskilt-stod-1,151495>
- Skolverket (2013b). *Bra skolor ser elever som behöver stöd*. Hämtad 2013-10-26 från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/specialpedagogik/strukturella-faktorer/bra-skolor-1.161977>

SOU 2000:19. *Från dubbla spår till Elevhälsa i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Hämtad 2013-10-15 från

http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utdredningar/Statens-offentliga-utredningar/SOU-200019_GOB319/

Specialpedagogik. (2013, 22 mars). I *Wikipedia*. Hämtad 2013-08-29 från <http://sv.wikipedia.org/wiki/Specialpedagogik>.

Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2013-08-09 från <http://www.vr.se/huvudmeny/etikforskare>.

Westling Allodi, M. (2007). "Equal Opportunities in Educational Systems: the case of Sweden". *European Journal of Education* 42(1) p.133-146 doi:10.1111/j.1465-3435.2007.00284.x

Bilagor

Bilaga 1

Missivbrev

Hej!

Jag heter Petra Svensson och arbetar som förskollärare/resurs/specialpedagog samtidigt som jag läser på specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet. I utbildningen ingår ett avslutande examensarbete. För att få information till detta, som ska handla om hur klasslärare i åk 1-5 ser på specialpedagogiska insatser, har vi tidigare haft kontakt på telefon.

Studiens syfte är alltså att ta reda på hur klasslärare i åk 1-5 ser på specialpedagogiska insatser i skolan och hur de skulle önska att det såg ut. För att ta reda på det tänker jag använda intervjuer där jag kommer att ställa ett antal frågor, vilket tar högst en timme. Jag har önskemål om att spela in samtalet - detta för att underlätta min analys av materialet samtidigt som jag kan vara mer delaktig i samtalet eftersom jag inte behöver anteckna.

Det är frivilligt att delta och studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket innebär din rättighet att när som helst avbryta deltagandet i studien. Det innebär också konfidentialitet för alla inblandade vilket betyder att varken kommun, stadsdel, skola eller namn på deltagarna i studien kommer att anges.

Jag är mycket tacksam att du kan tänka dig att ställa upp på en intervju.

Har du några frågor är du välkommen att höra av dig.

Vänliga hälsningar
Petra Svensson

Mobil: xxx-xxxxxxx

Mail: xxxxxxxxxxxxxxxx@xxxxxxx.xxx

Bilaga 2

Intervjuguide

Bakgrund

Kan du berätta litet om dig själv och din lärarbana? Utbildning?

Vad arbetar du med idag? Hur många elever? Hur många pedagoger arbetar i klassen?

Specialpedagogiska insatser

Kan du berätta vilka faktorer som är viktiga för dig när det gäller vilka elever du anser är i behov av specialpedagogiska insatser?

Hur arbetar du med elever i behov av specialpedagogiskt stöd?

Vilka svårigheter anser du att du behöver mer kunskaper om? Vilka svårigheter eller situationer behöver du lägga ner mycket tid och energi på?

Vad anser du är specialpedagogiska insatser i den dagliga verksamheten?

Vad skiljer sig i skolans insatser gällande kunskapsmässiga respektive sociala svårigheter?

Samarbete

Hur ser samarbetet med EHT/ rektor/socialtjänst ut?

Hur ofta/mycket har du/klassen/skolan tillgång till speciallärare eller specialpedagog?

Hur mycket har du kontakt med dessa? Formella respektive informella möten?

Hur skulle du önska att kontakten med EHT/specialpedagog såg ut?

I vilka sammanhang har du kontakt med annan personal (andra lärare) vad gäller elever i behov av stöd?

Framtid

Hur önskar du att de specialpedagogiska insatserna skulle utformas?

Vad anser du att skolan och du behöver utveckla för att bättre möta elevers olikheter?

